

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO,
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**ÉTICA DO DISCURSO E EDUCAÇÃO:
do agir comunicativo à racionalidade discursiva**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IRENE MONICA KNAPP

**Santa Maria, RS, Brasil
2007**

**ÉTICA DO DISCURSO E EDUCAÇÃO:
do agir comunicativo à racionalidade discursiva**

por

Irene Mônica Knapp

**Dissertação de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).**

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**ÉTICA DO DISCURSO E EDUCAÇÃO:
do agir comunicativo à racionalidade discursiva**

elaborada por

Irene Mônica Knapp

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

Profa. Dr^a. Nadja Mara Amilibia Hermann (PUC/POA)

Profa. Dr^a. Sueli Menezes Pereira (UFSM)

**Prof. Dr. Noeli Dutra Rossatto (UFSM)
(Suplente)**

Santa Maria, 13 março de 2007

AGRADECIMENTOS

Em toda etapa de nossa formação temos muito a agradecer àqueles que de forma direta ou indireta participaram dos momentos de alegria, de descoberta e, também, de angústia diante do que nos desafia no mundo acadêmico.

Agradeço primeiramente às valiosas contribuições do professor Dr. Amarildo, nas orientações, nos momentos de leitura e muitos outros que acompanharam a trajetória do curso.

Agradecimentos sinceros aos colegas do curso e do grupo de estudo, em especial, aos amigos Cristiane, Maiane e Maurício, pela persistência diante dos obstáculos e pela amizade nos momentos de dificuldade.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da UFSM, pela contribuição no transcorrer das leituras, nas calorosas discussões acerca dos temas e conteúdos abordados. Agradeço também, a dedicação e contribuições valiosas dos professores da comissão examinadora.

Aos amigos professores da Escola Estadual General Edson Figueiredo, pelas palavras de incentivo e apoio sempre presentes no convívio diário.

Um agradecimento especial às filhas Larissa e Laura, compreensivas nos momentos de ausência e de necessária dedicação às leituras, mas que, em momento algum se deixaram vencer pelos obstáculos e desafios inerentes no percurso de uma formação.

Enfim, meus agradecimentos a todos que contribuíram para o meu crescimento intelectual no decorrer do curso. Obrigada!

RESUMO

ÉTICA DO DISCURSO E EDUCAÇÃO: do agir comunicativo à racionalidade discursiva

Autora: Irene Monica Knapp

Professor orientador: Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, 13 de março de 2007

A dissertação tem a intenção de abordar pontos pertinentes à ética e sua relação com a educação no cenário hodierno, focalizando a problemática referente ao fenômeno da racionalização do mundo legitimado pelo potencial tecnológico da ciência e a possibilidade de uma argumentação discursiva crítica frente às atitudes humanas implicadas neste processo. A redução da racionalidade ao aspecto técnico-instrumental restringe o espaço de discussão sobre questões problemáticas que dizem respeito a um mundo comum a todos e requer o entendimento com o outro. No campo prático-moral, a atitude monológica no enfrentamento com o mundo enquadrando as questões éticas a um modo de vida individual, limitando o potencial reflexivo do sujeito sobre seu agir, uma vez que este só é possível de ser realizado na relação intersubjetiva via discurso prático. As consequências de uma ética subjetivista alcançaram escala global e questionam a parcela de responsabilidade solidária diante dos problemas atuais os quais demandam o uso de uma racionalidade comunicativa voltada ao reconhecimento da alteridade num esforço racionalmente motivado. Habermas propõe o recurso argumentativo em favor de uma racionalidade comunicativa, na perspectiva de que seja possível resgatar pretensões de validade envolvendo não apenas um mundo objetivo, mas também o mundo social e subjetivo presentes no contexto vital. O método do discurso, apresentado pelo filósofo em sua *Ética do Discurso*, parte de princípios nos quais os participantes têm de sair de sua posição egocêntrica para o entendimento com o outro, assumindo a responsabilidade sobre seus proferimentos. Na educação, os subsídios teóricos presentes na *Ética do Discurso* levantam expectativas de contribuir para o agir das diferentes racionalidades presentes na construção do conhecimento.

Palavras-chave: ética do discurso – racionalidade – ética – moral

ABSTRACT

ETHICS OF THE DISCOURSE AND EDUCATION: from communicative act to discursive rationality

Author: Irene Monica Knapp

Orienting : Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Saint Maria, march 13nd of 2007.

The dissertation to intend to broach pertinent points to the ethics and its relation with the education in the actual scene, focusing the problematic of the rationalization of the world. This phenomenon is legitimated for the technological potential of science and for the human attitudes implied in this process. The reduction of the rationality to the technician-instrumental aspects restricts the argument space about problematic questions concerning a common world that requires the agreement with the other. In the practical-moral field, the monological attitude restricted the ethical questions to an individualism way of life, limiting the reflexive potential of the subject about his act. And this reflexive potential is only possible of being carried through the practical discourse. The consequences of subjectivist ethics had reached global scale and argue the parcel of responsibility in the face of current problems, which demand the use of a communicative rationality in a rationally motivated effort. Habermas considers the reasons resource on behalf of communicative rationality, in perspective of that it is possible to rescue validity pretensions involving not only the subject world, but also the social and subject world present in the vital context. The method of the discourse, presented for the philosopher in his *Ethics of the Discourse*, asserts that the participants has to leave their self-centered position for the agreement with the other, assuming the responsibility about their utterances. In the education, the theoretical subsidies present in the *Ethics of the Discourse* to be able to contribute to act of the different rationalities for the benefit of the knowledge construction.

Word-key: ethics of the discourse – rationality – ethical - moral

1.SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	9
1. Contextualização da pesquisa e caminho investigativo.....	14
CAPÍTULO I. ÉTICA E AGIR HUMANO: a idéia de bem enquanto princípio educativo.....	21
1.1 Campos principais de estudo sobre a ética.....	23
1.2 Concepções filosóficas: a intencionalidade dos princípios éticos.....	28
1.3 Ética e moral: do indivíduo à sociedade.....	37
CAPÍTULO II. DIALOGANDO COM A MODERNIDADE: possibilidades de um filosofar hermenêutico em tempos de crise.....	45
2.1 A modernidade em questão: a racionalização da razão.....	46
2.2 A racionalidade discursiva: o uso racional do saber, do agir e do falar.....	54
CAPÍTULO III. A ÉTICA DO DISCURSO EM HABERMAS: a conciliação entre justiça e solidariedade.....	66
3.1 KANT: a boa vontade e o dever enquanto manifestação do bem.....	69
3.2 A Ética do Discurso.....	75
CAPÍTULO IV. FILOSOFIA, ÉTICA E AGIR COMUNICATIVO: pensando a formação a partir da intersubjetividade.....	87

4.1 Ética do Discurso: o entendimento buscado via processos de aprendizagem.....	88
4.2 Educação e a Ética do Discurso: a práxis da argumentação na ressignificação da prática pedagógica.....	94
4.3 “A corrente do bem”	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
BIBLIOGRAFIA.....	110

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Os escritos a seguir pretendem aprofundar a discussão acerca da dimensão ético-moral na formação do ser humano e sua importância no cenário hodierno. Partindo desta temática, o trabalho volta-se para a educação pautada unicamente pelo predomínio do conhecimento científico, enquanto oriundo de uma racionalidade instrumental¹ e fruto dos descaminhos da modernidade, que emergiu historicamente na Europa dos séculos XVI e XVII. O interesse pelo assunto instituiu-se no suposto de que à educação cabe sua parcela de responsabilidade em estender suas propostas para uma formação ético-moral, uma vez que essa trata das escolhas e, conseqüentemente, a partir delas, da forma de agir do indivíduo na sua relação com a alteridade do outro e do mundo.

Observa-se no contexto educacional o predomínio de uma cultura voltada para fins particulares, na qual impera uma preocupação voltada para a formação específica e que procura atender unicamente às demandas do mercado de trabalho. O fato aponta para o encolhimento do papel da educação na sua possibilidade de inventariar, enquanto espaço de socialização, a importância da formação de valores e do espírito crítico, de sujeitos envolvidos na interação social e com a natureza. Tal proposta requer, então, a tematização sobre o modelo de formação técnico-científica adotado em detrimento das dimensões ética e estética da convivência humana. A unilateralização da formação trouxe sérias conseqüências para a sociedade como um todo, provocadas, principalmente, pelo rompimento com as estruturas simbólicas dos grupos sociais, os quais se constituem nas relações interpessoais do mundo vivido. A ênfase dada pelos modelos educativos ao aparato cognitivo-instrumental do

¹ Habermas (2004b) apóia sua teoria numa concepção normativa voltada para o entendimento mútuo, na qual os envolvidos estabelecem critérios para a aceitabilidade racional de seus proferimentos através da via argumentativa. Para o filósofo, a racionalidade instrumental seria apenas uma das raízes da racionalidade na qual se apóia o ser humano na sua relação com o mundo. O racional refere-se à capacidade de pensar, agir e de falar estruturado em três diferentes raízes da racionalidade: a racionalidade epistêmica, a racionalidade teleológica e a racionalidade comunicativa.

sujeito reforçou a cultura² individualista, competitiva e excludente, características de uma sociedade capitalista. O individualismo instaurado demonstra assim os seus resultados, numa sociedade cujos cidadãos empenham seus esforços, predominantemente, para fins particulares, incorrendo em ações abusivas com o objetivo de alcançar interesses estratégicos. A potencialização técnica³ das atividades humanas colocou a própria humanidade diante de problemas que se estendem ao mundo comum a todos. Tais problemas expõem a urgência da responsabilidade ética, diante das conseqüências que colocam em risco o próprio ecossistema. Entre esses problemas destacam-se os desequilíbrios bio-ecológicos, provocados, principalmente, pelo aquecimento global (efeito estufa), desencadeando diversos fenômenos climáticos que põem em risco a vida humana e a sua própria sustentabilidade devido aos prejuízos causados à natureza. A sempre eminente ameaça de uma guerra nuclear é uma demonstração do inconseqüente uso da tecnologia científica. A violência urbana também se apresenta como outro problema na sociedade atual, causando insegurança diante da criminalidade que banaliza a vida humana.

Esta situação agrava-se ainda mais no quadro da corrupção política, que tem se acentuado ultimamente em nosso meio, através da negligência dos

² Expor aqui um conceito claro de cultura é tarefa complexa e requer aprofundamentos por vários caminhos. Relacionar educação e cultura requer esforço adicional, pois se trata de um campo teórico vasto e complexo, no qual há referências sobre um conceito definindo *cultura* no sentido da transmissão do patrimônio intelectual da humanidade; ou enquanto patrimônio de conhecimentos, valores e tradições de *uma cultura* específica; ou ainda, dando ênfase às *culturas* pluralistas das formas de vida de grupos sociais; como também, ocorrendo a noção de “cultura humana” (FORQUIN, 1993). O autor ainda discorre sobre a cultura *sui generis* específica da prática escolar, a chamada cultura escolar. A relação entre educação e cultura, de forma sucinta, estabelece-se na dinâmica que envolve a educação de alguém por alguém, o que supõe “a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competência, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação” (p.10). Habermas (1990) entende a cultura como um dos componentes do mundo da vida além da sociedade e as estruturas da personalidade. Os três componentes reproduzem-se a partir de processos de socialização mediados pela rede da prática comunicativa. Para Habermas, “a cultura é o armazém do saber, do qual os participantes extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo[...]. O saber cultural está encarnado em formas simbólicas – em objetos de uso, tecnologias, em palavras e teorias, em livros e documentos, bem como ações” (p.p. 96-98). Sendo assim, cultura não é apenas o legado da tradição encontrado no mundo objetivo, mas relaciona-se dialeticamente com o mundo social e subjetivo e abre horizontes para uma reconstrução racional dos saberes, tarefa para uma hermenêutica filosófica. É sob esta concepção que cultura está sendo referida no decorrer do trabalho. Este conceito inspira-se na idéia de formação (*Bildung*) do idealismo alemão do século XVIII. A cultura seria o caminho para que o indivíduo pudesse desenvolver-se de forma integral: a sua formação intelectual, moral e estética (HELL, 1989). Neste sentido, a idéia de formação no decorrer do trabalho apresenta-se na tentativa de ampliar um conceito reduzido de formação proporcionado pelas atuais posturas educativas, uma vez que entende a formação enquanto aperfeiçoamento técnico do sujeito em detrimento de sua formação ética e estética.

APEL, Karl-Otto, 1994.

problemas sociais a favor de benefícios próprios. Além disso, o desrespeito ao patrimônio público e o uso indevido dos recursos financeiros são situações denunciadas diariamente através dos meios de comunicação social. Estas situações, entre outras que poderiam ser listadas, expressa a realidade de grande parte da estrutura política de nosso país, o que traz à tona o questionamento diante da responsabilidade das instituições e da própria sociedade acerca da formação ética e moral do ser humano. Ao assinalar o predomínio de interesses particulares sobre o mundo comum, evidencia-se o desafio sobre uma formação que leve em conta a capacidade do ser humano de entender-se com o outro de forma cooperativa, abrindo-se para o reconhecimento mútuo das razões levantadas e responsabilizando-se eticamente pelas suas palavras e ações.

Sendo assim, diante do quadro exposto acima, impõem-se algumas questões: quais as possibilidades das instituições educacionais, enquanto parte de um sistema político-econômico, envolverem-se efetivamente com o debate dos problemas éticos que se apresentam na atualidade? Como a educação assume, em sua proposta pedagógica, a responsabilidade normativa diante das escolhas e atitudes em um contexto que reclama o entendimento cooperativo sobre assuntos que transcendem o universo subjetivo?

Considerando tais questões e os problemas apontados anteriormente, a hipótese do trabalho parte da idéia de que a educação pode desprender-se das amarras científico-tecnológicas estendidas à formação que atende, predominantemente, a interesses particulares - como a formação específica voltada para as necessidades do mundo do trabalho -, na medida em que tematizar o mundo da vida problematizado nas causas que envolvem a todos em nível global. A Ética do Discurso, proposta por Habermas apresenta aspectos dignos de consideração para o tratamento de tais questões. Assim, a pesquisa tem como meta principal investigar as possibilidades expressas na Ética do Discurso de contribuir com a prática pedagógica, considerando as propostas de uma educação atenta aos princípios mais universais de conduta, que remetem ao seu papel na constituição de uma sociedade formada por cidadãos responsáveis e solidários com suas ações no mundo.

O conceito de *racionalidade discursiva*, apresentada pelo filósofo como elemento integrador na avaliação do pensar, do agir e do falar, já pressupõe a

educação como espaço importante no desenvolvimento da competência comunicativa, embora esse processo já se encontre implicado nas situações que compreendem o mundo da vida, porém, pertencentes a uma realidade objetiva. Os diversos assuntos abordados intuitivamente no ambiente pedagógico podem ser problematizados desse modo em nível de discurso, favorecendo a revisão crítica e a reconstrução de formas mais elaborada e com outro nível de compreensão.

Nesta abertura ao mundo através da linguagem, as questões ético-morais ganham espaço e conteúdo de discussão. Os sujeitos envolvidos trazem consigo expectativas, incertezas e interesses oriundos de suas esferas culturais de valor inseridas na vida. Estes elementos são expressos das mais diversas formas dentro do espaço educacional na interação com os outros.

Uma outra perspectiva é apontada por Habermas quando aduz a necessidade de uma *compreensão descentrada das contingências*, porém fazendo parte de um *processo* que tem seu ponto de partida na prática comunicativa. O mundo da vida fica, portanto expresso na identidade de cada um, nos valores que formam seu caráter, na autocompreensão existencial a partir de seu contexto cultural. Estas manifestações individuais tornam-se evidentes nas mais diversas situações que envolvem os relacionamentos interpessoais e as divergências ou preferências acerca de atitudes e opiniões.

Na prática pedagógica, quando situações problemáticas são abordadas apenas enquanto opções pessoais, perde-se a oportunidade de ampliar a capacidade de compreensão, efetuando assim o *processo de abstração reflexionante*, como aponta Habermas. Questões éticas são o ponto de partida para a discussão de pontos de vista morais, que transcendem o mundo contingente, na expectativa de contribuir para uma formação crítico-reflexiva de situações que não se restringem ao mundo da vida, mas sempre mantém com ele uma estreita ligação de partida. A pluralidade presente no ambiente educacional exige esta capacidade de compreensão descentrada de mundo, de forma que possa considerar a todos igualmente. Mas nesse reconhecimento da universalidade, a pluralidade, e por conta disso, a singularidade de cada um já está pressuposta.

Por esse caminho, fica claro que a *Ética do Discurso*, de Habermas, pautada por uma razão comunicativa, torna-se um veículo importante para auxiliar

na permanente revisão crítica das concepções educativas, colocando em debate temas que envolvam questões como respeito, justiça e solidariedade enquanto práticas orientadoras do agir moral nos dias atuais. Habermas configura a Ética do Discurso no horizonte das relações intersubjetivas, mediadas pelo uso argumentativo da linguagem. Neste processo, além da liberdade de cada participante em assumir seu ponto de vista, ocorre uma segunda condição para a busca do entendimento, a de que haja uma *atitude cooperativa na exposição das razões aceitáveis por todos*. Ou seja, de que em tal prática argumentativa, a autoridade epistêmica atribuída para cada um individualmente, “seja exercida de acordo com a busca de um acordo racional; que, portanto, só sejam escolhidas soluções racionalmente aceitáveis para todos os envolvidos e todos os que por elas forem afetados” (Habermas, 2004, p. 16).

Os subsídios teóricos, apresentados na Ética do Discurso, remetem conseqüentemente para possíveis influxos no campo da educação, na possibilidade de uma relação mais significativa entre conteúdos acadêmicos e o mundo da vida. A interpretação do filme “A corrente do bem”⁴, é pensada neste sentido. Um filme é uma forma de entretenimento bastante comum na sociedade em geral. Trazê-lo para o campo pedagógico parte do pressuposto de que este recurso áudio-visual contém um potencial educativo possibilitado pela tematização das questões apresentadas nesta narrativa. O debate acerca de uma narrativa como essa indica possibilidades de contribuição para o desenvolvimento do potencial argumentativo, em favor do “universal comum a todos” presente de maneira contrafática no discurso.

O filme narra a história de um professor que lança um desafio a seus alunos no início do ano letivo, em uma de suas primeiras aulas de Estudos Sociais: criar algo que possa mudar o mundo e colocá-lo em prática.

⁴As informações e imagens a respeito do filme foram localizadas através do site de busca:

<http://www.google.com.br/search?hl=pt>

[BR&q=FILME+A+CORRENTE+DO+BEM&btnG=Pesquisa+Google&meta=](http://www.google.com.br/search?hl=pt&q=FILME+A+CORRENTE+DO+BEM&btnG=Pesquisa+Google&meta=)



Trevor MacKinney é um aluno que se sente motivado pelo desafio proposto pelo professor. Assim, empenha-se em formular um jogo que chamou de “pay it forward”. O jogo consiste em retribuir o favor recebido, criando uma espécie de corrente do bem, ao passar adiante para outras três pessoas um favor que elas não conseguiriam realizar sozinhas, mas apenas com a ajuda de outra pessoa. Em meio a algumas decepções, a idéia começa a funcionar, envolvendo o próprio professor Eugene, ajudando-o a desvencilhar-se de alguns segredos do passado, e também à mãe de Trevor, Arlene, a encontrar um novo sentido para sua vida. Dessa maneira, o enredo do filme ilustra o envolvimento de alunos e professor com sua competência ético-comunicativa, estabelecendo uma relação dialógica entre participantes e a tematização da narrativa. Uma discussão mais aprofundada do filme será desenvolvida no quarto capítulo da pesquisa.

1. Contextualização da pesquisa e caminho investigativo

O interesse pelo tema da pesquisa evidenciou-se no decorrer do curso de Mestrado, à medida que as leituras no campo da Filosofia e da Filosofia da Educação, já iniciadas anteriormente no curso de Especialização, foram sendo assimiladas e relacionadas a outros conhecimentos mais específicos da área da Pedagogia. O processo de interpretação e compreensão da interlocução dos

campos teóricos citados provocou momentos de conflito e de autocrítica sobre o fazer pedagógico. Ao mesmo tempo, um outro olhar sobre questões pertinentes ao espaço escolar, experienciado ao longo dos anos, veio à tona.

Entre as questões percebidas situa-se a racionalização da formação educativa, restringida a uma aprendizagem instrumental, que apresenta dificuldades em lidar com situações cada vez mais presentes na educação tais como o excesso de informações através das tecnologias da comunicação em detrimento de um posicionamento reflexivo crítico diante das mesmas. Para Habermas (1989), a fragmentação das estruturas da racionalidade – cognitivo-instrumental, estético-expressiva e a moral-prática – gerou uma divisão de trabalho sob a cultura dos especialistas, que se retraiu em campos autônomos, perdendo sua relação temática com o todo. Sob a rubrica da modernidade, estas grandes unilateralizações da razão *geram problemas de mediação com um mundo vivido* que mantém a unidade de suas interpretações sobre o pensar, o agir e o falar perante as situações do cotidiano. Foi por esse viés que minhas preocupações em relação às questões éticas na educação acabaram se consolidando. O interesse pelo tema da pesquisa justifica-se aqui, devido a importância de considerar a educação enquanto um espaço, não apenas de reprodução de conteúdos instrumentais, mas também como *locus* de promoção da racionalidade reflexiva acerca das escolhas éticas necessárias diante do mundo vital compartilhado.

A redução do conhecimento à simples demonstração de estados de coisas, instaura um ambiente perturbador na educação pela falta de sentido gerado pela descontextualização e fragmentação dos conteúdos. Neste sentido, a hermenêutica filosófica apresenta-se como possibilidade para a interpretação dos problemas, na expectativa de compreender as razões que, a princípio, questionadas, tornam-se estranhas ao contexto. A educação sente-se beneficiada com este caminho interpretativo, o qual possibilita a retomada crítico-reflexiva dos fundamentos presentes na tradição a partir de outras abordagens teóricas, na perspectiva de atualização de conceitos importantes no processo pedagógico.

Segundo Hermann (2003), a hermenêutica traz a possibilidade de que o fazer pedagógico possa interpretar as racionalidades que atuam em seu meio. Para a autora, a hermenêutica movimenta-se ancorada em uma racionalidade comunicativa, dialógica, que “conduz à verdade pelas condições humanas do

discurso e da linguagem [...], o que nos permite encontrar outros possíveis sentidos para a ação educativa” (p.83). É um entendimento pautado por razões nas quais os participantes têm a liberdade de optar afirmativamente ou negativamente pelas suas pretensões de validade. A hermenêutica filosófica, conforme Habermas, tem o potencial de dialogar com o horizonte do mundo da vida, que por algum motivo apresenta-se perturbado, necessitando de uma via de entendimento. Ao defrontar-se com um ambiente perplexo

a hermenêutica filosófica investiga a competência comunicativa interpretativa dos falantes adultos sob o ponto de vista de como um sujeito capaz de linguagem e de ação pode fazer-se entender em um ambiente estranho, repleto de manifestações que resultam ininteligíveis (1998b, p. 182).

Entendimento, conforme o autor, não significa simplesmente acatar as concepções do outro, mas sim dialogar a partir de razões que são reconhecidas mutuamente. O controle sobre o outro, nega a possibilidade da emancipação e autocrítica, pois, não permite aprender com o outro e aprender com seus acertos e falhas, uma vez que tal possibilidade efetiva-se via linguagem, permitindo o esclarecimento mútuo.

Compreender o processo de aprendizagem humano não pode restringir-se a uma interpretação lógico-formal dos processos mentais. Tal postura deixa “escapar a experiência dos atores envolvidos no processo, com seus inevitáveis preconceitos e danos, e, por conseqüência, empobrecem a experiência educativa” (HERMANN, 2003, p. 84). A abordagem hermenêutica mostra-se assim favorável à discussão pretendida, uma vez que nos remete a uma postura reflexivo-crítica sobre as estruturas da comunicação através do uso da linguagem ampliada.

Para Habermas(1987), a tarefa da hermenêutica filosófica é a de elucidar os processos de compreensão ordinários, presentes no uso cotidiano da linguagem, para um uso discursivo crítico que ele denominou de discurso competente (*gekonnte Rede*). Seria outro nível de consciência adquirido no discurso compartilhado via competência comunicativa, capaz de “alterar esquemas de interpretação a que estamos acostumados, com a finalidade de aprender (e ensinar) a ver de outra maneira e ao mesmo tempo julgar de novo o que foi compreendido previamente de

maneira tradicional” (p. 31). É um olhar sobre o conhecimento que não exclui as experiências prévias. Estas são incluídas na situação inicial do agir comunicativo presente no contexto histórico-efetual e que podem ampliar-se, via abstração reflexionante, para uma compreensão descentrada de mundo.

Neste sentido, a hermenêutica opera em dois níveis de consciência: o de uma auto-reflexão sobre as experiências do falante em sua competência comunicativa que funciona inconscientemente; para um nível elevado de consciência via reconstrução racional deste conhecimento pré-teórico, que busca explicar o uso dessa competência lingüística em um contexto histórico-efetual, no qual o falante depara-se com ambientes, inicialmente estranhos, problematizados por outros argumentos racionalmente motivados.

“A hermenêutica filosófica desenvolve, portanto, [...] as noções das estruturas das linguagens naturais que podem ser adquiridas a partir de um uso refletido da competência comunicativa: *reflexividade e objetividade são traços fundamentais da linguagem, tanto quanto a criatividade e a integração de linguagem e práxis vital*” (HABERMAS, 1987, p.p. 32 e33).

Pelo caminho hermenêutico adotado, as obras escolhidas, como referência para o desenvolvimento do tema da pesquisa, colocam-se pertinentes para elucidar pontos problemáticos no contexto educativo. Para o embasamento do trabalho, destaco as principais obras de Jürgen Habermas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa: Consciência moral e agir comunicativo (1989); Pensamento pós-metafísico (1990); Comentários à Ética do Discurso (1991); Teoría de la acción comunicativa, vol.I (1998); Verdade e Justificação (2004a); e A inclusão do outro (2004b). Assim sendo, a pesquisa apresenta-se de caráter eminentemente bibliográfico, procurando assinalar algumas possibilidades de se pensar outras abordagens pedagógicas possíveis e importantes hodiernamente. O trabalho situa-se no campo teórico, não focalizando, assim, situações de caráter empírico. Nesse sentido, a teoria da Ética do Discurso é distinguida como forma de reflexão crítica sobre o conhecimento e a racionalidade humana na sua relação com a educação e não sobre contextos específicos, no entanto, estes compreenderam a situação prévia da problemática.

A teoria habermasiana mostra-se profícua na interpretação e compreensão de problemas e questões que permeiam o ambiente educacional. Em especial, referendo mais uma vez as contribuições da Ética do Discurso para renovar o campo pedagógico, ao discorrer sobre os processos de formação argumentativa da vontade, orientando-se sob os princípios da justiça e da solidariedade na busca cooperante da verdade. Neste sentido, a razão comunicativa instaura outras formas de linguagem, que inclui não apenas uma racionalidade lógico-formal. Ela abre o horizonte para que o sentido dos proferimentos seja situado historicamente, considerando as formas de vida socioculturais, porém, sem perder de vista a fundamentação teórica sobre o pensar e o agir enquanto especificidade humana. Essa sempre foi uma das tarefas da filosofia, impondo-se mais uma vez com todos os desafios que lhe cabem no atual contexto em que, cada vez mais, a pluralidade de formas de vida exige reconhecimento. A postura hermenêutica da linguagem, na sua relação entre teoria e prática, concebe o sujeito do conhecimento enquanto inserido em uma atitude dialógica com o mundo, trazendo a dimensão reflexivo-crítica de seu pensar e agir numa expectativa de reconstrução via processo argumentativo.

Para Habermas, a multiplicidade e a complexidade das situações que se situam em uma esfera público-social não conseguem ser interpretadas apenas pela definição de conceitos, estatísticas ou pela descrição de estados de coisas. Assim, a prática comunicativa deveria ser um elemento complementar à ação instrumental, no sentido de colocar os sujeitos numa posição de participantes do contexto e não meros observadores. Ou seja, nos princípios de uma ética da responsabilidade, não basta conhecer ou perguntar sobre “o que posso ou quero fazer?”, mas, também “o que devo fazer?” o que implica em escolhas ou decisões. Assim, para Habermas (1989) o questionamento “o que devo fazer?” deve fundamentar-se em normas orientadas por razões, que por sua vez remetem ao “por quê?” do agir e do pensar, o que pressupõe a dimensão crítica frente a um enunciado. Esses questionamentos não podem ser respondidos apenas do ponto de vista da racionalidade meio-fim, pois requerem o entendimento com o outro a respeito de algo através da competência comunicativa⁵ específica do ser humano.

⁵ O conceito de competência comunicativa é formulado por Habermas “mediado por elementos da filosofia transcendental moderna e elementos provenientes da lingüística e da filosofia da linguagem” (OLIVEIRA, 2001, p. 293). Para Habermas, a linguagem não fica limitada à competência lingüística de um falante conhecedor de

Dessa forma, as idéias expressas na *Ética do Discurso* de Habermas trazem indícios favoráveis para se desenvolver a competência comunicativa no processo de aprendizagem no ambiente pedagógico, sem prescindir de seus conteúdos cognitivo-instrumentais, mas sim ampliando a compreensão e interpretação do meio sem negligenciar as dimensões sociais e subjetivas, que desde sempre já se encontram inseridas em um mesmo mundo objetivo. Com propósito de desenvolver a temática do trabalho, o texto da pesquisa segue organizado em quatro capítulos teóricos no sentido de estabelecer uma relação entre os assuntos escolhidos de modo que, em sua totalidade, possam ampliar a compreensão das pontuações feitas e elucidar os questionamentos abordados no início da pesquisa.

No primeiro capítulo almejo, inicialmente, fazer um breve excuroso sobre as divisões surgidas acerca da ética, conforme suas diferentes escolas e correntes filosóficas, inserindo aí também a *Ética do Discurso* habermasiana. A seguir, situo as origens do *ethos* na idéia de formação inscrita na *Paidéia* grega, com o propósito de assinalar as diferentes idéias de *bem* que orientaram a conduta humana, passando pela ética cristã e introduzindo brevemente a modernidade secularizada. Finalizando o primeiro capítulo teórico, proponho uma diferenciação entre ética e moral na visão de alguns teóricos. Esta diferenciação acontece dada a crescente complexificação das sociedades plurais, que necessitam se abstraírem de seus contextos contingentes para buscar referências que possam atrair a adesão de todos.

No segundo capítulo, pretendo expor as principais características do pensamento moderno e suas implicações na organização da sociedade. A idéia de racionalização na visão de Max Weber aparece no desenvolvimento do texto, neste primeiro momento. Num segundo momento, as três raízes da racionalidade, discutidas por Habermas, são interpretadas como caminho para uma racionalidade reflexiva de caráter integrador.

regras abstratas geradoras de linguagem - referindo-se à teoria da linguagem de Chomsky - mas de um falante inserido em contextos de ação. Enquanto a competência lingüística diz respeito à capacidade lingüística dos falantes inseridos em um sistema de regras geradoras da linguagem, na competência comunicativa essa capacidade permite o falante interagir no contexto das regras, situando a linguagem numa relação intersubjetiva, na qual o falante busca entendimento com o outro sobre algo no mundo.

A seguir, no terceiro capítulo, apresento a *Ética do Discurso* de forma aprofundada, embora, dada sua complexidade, restrinjo-me aos aspectos principais. Uma vez que Habermas tem como base para sua teoria ético-moral a ética kantiana, esta é retomada, em um primeiro momento, em alguns pontos que considero importantes. Posteriormente, reflito sobre os princípios da *Ética do Discurso*, expressos a partir do 'método discursivo' de uma prática argumentativa. O método do discurso tem como base a participação de todos na avaliação das pretensões de validade, que são valorizadas a partir de sua referência ao mundo objetivo, social e subjetivo.

No quarto capítulo, procuro estabelecer uma relação entre conceitos da Psicologia Cognitivista, em especial, segundo as idéias de Jean Piaget, e a *Ética*, de Habermas. A partir da explanação das idéias pode-se perceber a relação entre o processo de formação da vontade discursiva com o processo de aprendizagem que tal feito exige dos sujeitos. Nesta perspectiva, o método do discurso prático é pensado como elemento de contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa e caminho para um nível mais ampliado de argumentação frente às tematizações possíveis do contexto educativo. Enfim, a *Ética do Discurso* é apresentada como *referência* para a saída do egocentrismo primário (compreensão descentrada de mundo) específico do ser humano, para um conhecimento compartilhado por argumentações racionalmente motivadas (abstração reflexionante).

- CAPÍTULO I -

ÉTICA E AGIR HUMANO: a idéia de *bem* enquanto princípio educativo

A ética é entendida, tradicionalmente, como um estudo, uma reflexão teórico-filosófica sobre a forma de agir do ser humano, sobre os costumes e normas que orientam as formas de vida. Reale(1993) situa a reflexão ética pré-filosófica e a filosofia moral a partir de alguns esclarecimentos acerca de distinções terminológicas: a) *moralidade ou conduta moral* é algo comum a todos os seres humanos, desde os mais primitivos, uma vez que qualquer grupo unido por algum objetivo em comum necessita portar-se de alguma maneira aceitável; b) *convicções morais* são estabelecidas pelas tradições herdadas e constituídas nos grupos sociais, seja primeiramente na família, para estender-se à sociedade de forma mais abrangente. É o que se denomina de civilização a qual é incorporada e acrescida ao patrimônio cultural através da adoção de máximas e de preceitos legitimadas pela prática dos grupos sociais; c) *filosofia moral* é um outro nível de reflexão na qual a razão vai além das causas particulares, pois busca estabelecer relações que possam ser universalizáveis. Ou seja, submete as convicções morais ao crivo crítico, questionando sobre sua validade e justificabilidade. Para isso remete as normas de conduta a um princípio que é dado pela natureza do homem, pela sua essência, diferente do princípio dos outros seres.

Conhecer a essência humana seria condição para o desenvolvimento da verdadeira *areté* (virtude) do homem, que é seu fim último. A idéia de aperfeiçoamento da alma aponta para uma educação voltada para a virtude. Assim, o fundamento, a razão da educação torna-se a formação do homem em sua essência, papel atribuído aos filósofos. Esta formação da perfeição humana orientada por preceitos éticos é o que traduz a concepção da *Paidéia* grega “ para a qual deveria se dirigir todos os esforços humanos como justificação da comunidade e da individualidade” (HERMANN, 2001, p. 22).

Sendo assim, a ética trata de enunciados descritivos e normativos. Os enunciados descritivos referem-se às ações e costumes da prática de vida cotidiana, ou seja, da aplicação prática dos princípios éticos. Neste sentido, a ética sob o aspecto descritivo considera a pluralidade cultural nos diferentes espaços e épocas históricas. Posicionando-se além do que é contingente, os enunciados ético-normativos tratam de normas de comportamento que ultrapassam determinado tempo e espaço. As proposições normativas referem-se a temas gerais, universais tais como as idéias sobre a liberdade e a justiça, a consciência, as leis, a idéia de bem, entre outros.

Neste capítulo apresento, primeiramente, um breve registro de divisões surgidas no estudo sobre a ética conforme suas diferentes escolas e correntes filosóficas a partir do que julga ser uma ação moralmente correta ou não. A Ética do Discurso de Habermas apresenta-se como idéia promissora para a formação discursiva da vontade que considere os interesses do indivíduo em seu vínculo social. Habermas aposta na capacidade do ser humano de sair de seu egocentrismo para colocar-se na posição do outro e assumir uma atitude cooperativa na busca do entendimento mútuo (1.1).

Embora os valores e costumes modificam-se no transcorrer da história, permanece a preocupação com uma formação que pudesse orientar os impulsos e a liberdade do homem sob os princípios da justiça, responsabilidade e solidariedade. Assim, o ideal ético de formação do homem representa o cultivo do

bem através do desenvolvimento de virtudes, tanto em seu crescimento individual quanto na interação com o mundo. Neste contexto surge a ciência do *ethos* que na sua origem representou a formação de hábitos e costumes inspirando a concepção da *Paidéia* grega. No mundo ocidental, a ética grega foi assimilada pela ética cristã que influenciou fortemente os ideais de vida humana. O modelo único imposto pelo cristianismo entra em crise por suprimir a pluralidade existente no contexto histórico e que passa a defender diferentes concepções de mundo (1.2).

Diante da complexificação da sociedade, impulsionada pela pluralidade de culturas e interesses, não representadas sob um único paradigma, instaura-se a necessidade de pensar o homem em sua individualidade ética como pressuposto para a possibilidade de seu convívio num espaço normativo mais amplo e diverso em suas culturas. *Ética* e *moral*, que tradicionalmente identificavam-se como sendo o mesmo objeto de estudo, passam a ter definições mais específicas a partir da relação indivíduo/sociedade. Por conta disso, o desafio aos estudos sobre a ética presentifica-se na avaliação de princípios morais que possam obter respaldo universal sem suprimir os contextos sócio-histórico-culturais, uma vez que na prática cotidiana, as questões normativas entrecruzam-se com os costumes de um determinado tempo e lugar. Finalizando o capítulo, novamente a teoria habermasiana figura como profícua no campo da formação ética, pois concebe o desenvolvimento da capacidade do indivíduo em assumir normas morais como fruto de processos de aprendizagem em suas interações sociais (1.3).

1.1. Campos principais de estudo sobre a ética

Borges et al. (2002), indica as divisões da ética em três campos principais: metaética; ética normativa; e ética aplicada. A *metaética* pretende

investigar a natureza dos princípios morais nas diversas teorias sobre a ética e sua relação com o meio de acordo com os seus preceitos: se estes são absolutos ou objetivos; se são inteligíveis; e se podem ser verdadeiros. *A ética aplicada* serve-se, segundo a autora, “de princípios extraídos da ética normativa para a resolução de problemas éticos cotidianos” (p. 8). *A ética normativa* importa-se com a forma de agir de acordo com as normas e regras corretas e subdivide-se em duas categorias: a *ética teleológica* e a *ética deontológica*.

A ética teleológica “determina o que é correto de acordo com certa finalidade (*télos*) que se pretende atingir” (*Id.ibid.*, p. 8). Subdivide-se em *ética consequencialista* – ao referir-se às conseqüências da ação – e a *ética das virtudes* – relativo ao caráter moral ou virtuoso do indivíduo. Na ética consequencialista destacam-se duas correntes principais que são o *egoísmo* e o *utilitarismo*. “Ambas defendem que os seres humanos devem agir de forma tal que produzam boas conseqüências” (*ibid.*, p. 9). A primeira visa à ação em benefício próprio e a segunda, age conforme o interesse de todos.

O utilitarismo, na sua origem, foi uma elaboração da modernidade, tendo como seu nome principal Jeremy Bentham (1748-1832). Porém, pode-se identificar suas características em tempos bastante remotos, como no caso da filosofia na Antigüidade com Aristóteles (384-322 a.C.) – pregava a felicidade como bem maior - e Epicuro (341-270 a. C.) – considerava o prazer como motor de nossas ações. Segundo a autora, o utilitarismo faz alusão a várias teorias sobre a ética. Tanto no *egoísmo ético universal* – cada um age em interesse próprio – quanto no *utilitarismo de regra* – agir de acordo com as regras que determinem a felicidade de todos a partir de nossas ações - a dificuldade apresentar-se-ia quanto à edificação de normas éticas além do contexto particular ou local.

As ações orientadas por interesses particulares deixam sua margem de dúvida sobre a possibilidade de interagirem com outros interesses da humanidade em geral. Os interesses particulares podem excluir-se mutuamente e, portanto,

não possibilitariam a construção de enunciados universais, importantes e necessários quando o assunto envolve *ética*, pois aqueles se constituem na discussão e estabelecimento de acordos buscados na interação social e não apenas individual.

Na *ética das virtudes*, o mais ilustre representante é Aristóteles (384 – 322 a. C.). Em sua obra “*Ética a Nicômaco*” explana sobre a virtude como fonte de perfeição humana que se desenvolve, no decorrer da vida, através das boas ações orientadas pela capacidade do homem em aperfeiçoar seu caráter como forma de chegar à felicidade. Aristóteles (2004) afirma ser a felicidade o fim supremo do homem, um bem em si. A felicidade está intimamente relacionada com o agir do homem, “como uma espécie de boa vida e de boa ação”(I, 8, 10). Nesse sentido, a felicidade pode ser definida como um processo de aprendizagem ou de exercício, como se refere o filósofo, que se constitui como o prêmio e a finalidade da virtude.

A idéia de formação voltada para o bem pressupõe a capacidade do indivíduo em elevar, a níveis superiores de reflexão e abstração, o elemento imediato e particular via aprendizagem. A ética, nesse sentido, posiciona-se como elemento básico para pensar o processo que conduz a esse fim. A metáfora da caverna, ilustrada no Livro VII da “*República*” de Platão (427 – 347 a.C.), faz uma referência ao nível de conhecimento que o homem adquire na presença da educação. Embora a idéia de conhecimento, nos filósofos gregos, delimita-se pelo aspecto contemplativo, percebe-se a conexão entre educação, aprendizagem e ética enquanto fim educacional. A ética grega serviu de inspiração à ética cristã que assimilou em sua doutrina a idéia de perfeição divina como fim último, porém voltada para um único Deus, encarnado na figura de Cristo.

Na *ética deontológica*, o agir correto situa-se embasado sobre outros princípios que não sejam os de suas conseqüências como na ética teleológica acima mencionada. Neste sentido, de acordo com Borges, et al. (2003), a ética deontológica também é definida como *não-conseqüencialista* e suas correntes

principais são o *intucionismo moral*, a *ética do dever*, a *ética do discurso* e o *contratualismo moral*. O intucionismo moral alega a convicção de que o conhecimento do que é certo ou errado já se encontra definido na intuição de cada. Tal concepção traz a desvantagem de que, não havendo a interferência da razão, a argumentação quanto à justificação das normas torna-se impossível.

A *ética do dever*, iniciada por Kant (1724 – 1804), fundamenta-se por aquilo que o filósofo denominou de *imperativos categóricos* - a ação moral é válida se a regra que a orienta, puder tornar-se uma regra universal. A *ética do discurso*, elaborada por Apel(1922 -) e Habermas (1929 -), é uma reformulação da *ética kantiana*. A *Ética do Discurso* será desenvolvida posteriormente, com maior aprofundamento.

O *contratualismo moral* inspira-se, principalmente na teoria da justiça de John Rawls, também analisada por Habermas em sua “*Ética do Discurso*”. Os princípios morais estariam fundamentados na conformação de uma sociedade democrática, baseada na cooperação entre seus cidadãos através de suas instituições. Rawls (1981) demonstra em sua obra uma preocupação sobre aquilo que se coloca como justo, remetendo-se, por sua vez, àquilo que é considerado como injusto, tendo como fundamento seus princípios de justiça. A teoria de Rawls volta-se para uma idéia de estrutura social baseada em uma organização democrática de cidadãos livres e racionais. O contrato, em seus direitos e deveres, é formulado e regulado por instituições sociais consideradas relevantes em uma sociedade, tendo como ponto de partida a posição original (véu de ignorância), que visa uma posição de igualdade. Para o autor, as instituições sociais formam a estrutura básica da sociedade. O principal objetivo da posição original seria a garantia de um acordo eqüitativo, que Rawls denominou “justiça como eqüidade”(p. 37).

A teoria de Rawls apóia-se na idéia antecipada de uma sociedade já organizada e bem ordenada por princípios éticos, ignorando possíveis interesses estratégicos e oportunistas. Sendo assim, quaisquer imprevistos põem em perigo

a estrutura planejada, uma vez que estabeleceu como condição original a subtração das informações que deveriam ser consideradas.⁶ Na ética do discurso, conforme Habermas, a participação de todos livres de coações, compreende a possibilidade da atitude cooperativa diante das exigências requeridas no contexto. Aos participantes é evocada a perspectiva de uma relação solidária – a partir de sua pré-compreensão e de sua compreensão de mundo - sendo que, desse entrelaçamento de concepções, “constrói-se uma perspectiva em primeira pessoa do plural (‘nossa’) idealmente ampliada, a partir da qual todos possam testar em conjunto se querem fazer de uma norma discutível a base de sua práxis” (2004b, p.75-76).

Neste sentido, a teoria exposta à crítica de uma razão pública envolve-se com “cidadãos de carne e osso” (Ibid., p.79) na sua pluralidade, tomando posição no reconhecimento da alteridade como um das condições importantes no agir cooperativo via diálogo. Diante das diferentes concepções valorativas em uma sociedade pluralista, a Ética do Discurso tem como princípio básico o respeito inalienável dispensado a cada participante e a responsabilidade solidária por cada um exigida na construção de acordos. Tais pressupostos configuram como atitudes favoráveis diante de situações em conflito as quais se deseja resolver mediante entendimentos que possam evitar qualquer tipo de violência. Se a individualização só é possível via socialização, como afirma Habermas (2004), então se torna possível supor que a constituição de normas em diferentes contextos possa obter uma base consensual.

Sob tais impasses, os desafios no campo da ética assinalam para uma teoria que possa considerar os princípios da universalidade sem desligar-se dos contextos sócio-histórico-culturais, uma vez que na prática cotidiana, as questões normativas entrecruzam-se com os costumes de um determinado tempo e lugar.

⁶ “A ética do discurso, pelo contrário, vê o ponto de vista moral como encarnado no procedimento de uma argumentação levada a efeito intersubjetivamente, que exorta os participantes a *erguerem as barreiras* de suas perspectivas de interpretação. [...] Se é tão pesado o ônus da prova ocasionado pela subtração de informações que se inflige como véu da onisciência às partes em condição primitiva, então é natural que, para diminuir esse encargo, se operacionalize o ponto de vista moral de maneira distinta. Penso aqui no procedimento aberto de uma práxis argumentativa que acate as severas pressuposições do ‘uso público da razão’ e que não descarte já de antemão o pluralismo das convicções e das cosmovisões” (HABERMAS, 2004, p. 75-77)

Em outras palavras, quais princípios ético-morais poderiam obter a aceitação universal sem que se anulasse a necessidade de sua contextualização no momento de sua aplicação.

Conforme Habermas, a conciliação entre as normas éticas e os costumes constitui um antigo problema provocado pela “abstração de uma moral que separa as questões da justiça das do bem-viver” (1991, p. 39). Na filosofia da moral estes dois aspectos representaram, tradicionalmente, discussões antagônicas entre as éticas do dever voltadas para as questões de justiça e as éticas do bem que por sua vez tratam das questões do bem-estar geral.

1.2. Concepções filosóficas: a intencionalidade dos princípios éticos

De um modo geral, ética refere-se a princípios que regem a conduta humana orientada pelo duplo critério do *bem* e do *mal*. Conforme Abagnano (2000) há duas concepções que se colocam como fundamentais para o conceito de ética: a concepção de ética como ciência que orienta para um *fim* e para os *meios* necessários para atendê-lo, tendo como referência a natureza humana tanto para o fim quanto para os meios; a concepção de ética enquanto ciência do *móvel* (motivo) do agir humano, procurando determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta. De acordo com o autor, embora as duas concepções designem coisas diferentes, tanto na Antiguidade quanto no mundo moderno, ocorreu uma mescla em seus usos, provocando algumas confusões, principalmente, porque ambas traziam uma idéia, aparentemente, idêntica de *bem*.

O vocábulo *bem*, segundo Abagnano, é a palavra tradicional que, na linguagem moderna, é substituída pela palavra *valor* e pode referir-se tanto a um valor material quanto a um sentimento, ação ou comportamento do caráter,

identificando-se também, com o adjetivo *bom*. No sentido de *bem moral*, a ética passa a ser o estudo sobre seus diferentes significados históricos que, na filosofia, podem ser destacadas duas linhas teóricas importantes, conforme o autor, que são a *metafísica* – identificando o bem como realidade suprema e absoluta – e a *subjetivista* - que identifica o bem como objeto da vontade e do desejo humano. A partir do entendimento do que seria o *bem*, decorrem normas voltadas às formas de vida de acordo com critérios morais.

Tal pretensão, segundo Hermann, “nasce da reflexão dos costumes e se origina no espírito grego até chegar à tematização daquilo que chamamos de *bem viver* ou *bem agir*” (2001, p. 15). Conforme a autora, à ética pertence o papel de, sob o ponto de vista filosófico, discutir e problematizar os valores morais e a fundamentação do agir moral na perspectiva do que seja o bem viver e bem agir, que em sua origem grega, culminava com o convívio na *pólis*. Assim, a ética grega preocupava-se em formar hábitos e costumes de vida – o *ethos* - que pudessem desenvolver as virtudes políticas e sociais. Para Hermann (2001), a ética representa, na sua origem, a idéia de formação do homem no sentido de conter seus impulsos e paixões, na possibilidade de estabelecer normas plausíveis no regramento da convivência humana não apenas sob o ponto de vista particular, mas, também, na interação social. A partir de tal pensamento, a educação identifica-se com a ética no intuito de educar o indivíduo para sua relação em uma comunidade, “articulada com a idéia de bem” (Ibid., p.12).

Historicamente, conforme Hermann, a “história da fundamentação ética da educação – idéia de formação espiritual, nos moldes do humanismo ocidental – nasce no interior da filosofia” (ibid.p.p. 21-22). Na sua origem, de acordo com a autora, a formação nos princípios da *Paidéia* grega compreendia uma estreita relação entre o indivíduo e sua atuação pública na comunidade. À idéia da educação para a virtude (*areté*) – enquanto disposição do homem voltada para o bem - pressupunha a possibilidade de se constituir uma sociedade justa, em equilíbrio. O potencial humano para a prática do *bem* figura enquanto principal fundamento da *Paidéia* no sentido de elevar esta capacidade através da

educação. O ser humano é pensado, além de seus cuidados físicos, em suas qualidades morais, que, conforme Hermann, inicia-se com o nascimento da ciência do *ethos*, nos séculos V e VI a.C., com nomes como Sócrates, Platão e Aristóteles.

Valls (2006) situa o interesse das investigações sobre a natureza do bem moral já nas obras de Platão (427-347 a. C.) localizando o período entre os anos 500 e 300 a. C. como um tempo áureo do pensamento grego. Platão sistematiza as idéias de Sócrates através de suas obras como nos *Diálogos*. Em seus escritos desenvolve as idéias sobre a busca do *Sumo Bem*. Há uma preocupação em definir, sob princípios éticos, qual seria o caminho para a busca pela felicidade pretendida por todos os homens. Percebe-se no diálogo *A República* (2005) a ênfase dada a busca do verdadeiro conhecimento adquirido através do raciocínio dialético empregado pela filosofia. Essa natureza filosófica, desenvolvida através de uma educação conveniente, seria capaz de conduzir o indivíduo a toda espécie de virtude. Ao filósofo caberia guardar as leis e costumes da cidade, uma vez que, sempre apaixonado pelo saber não se deteria na mera aparência e sim, projetaria seu olhar para a essência das coisas,

para a verdade absoluta, tomando-a sempre como ponto de referência, e contemplando-a com o maior rigor possível, para só então promulgar leis aqui na terra sobre o belo, o justo, o bom, se for o caso disso, e preservar as que existirem, mantendo-as a salvo (PLATÃO, 2005, VI, 484a –d).

Em Platão, a *idéia de bem* se encontrava acima da própria essência das coisas, acima do belo em si, do bom em si. A idéia do bem era a causa do saber e da verdade. Estas são semelhantes ao bem, mas “a idéia do bem é a mais elevada das ciências, e que para ela é que a justiça e as outras virtudes se tornam úteis e valiosas” (Id.ibid., 505a – e). Dessa forma, o *Sumo Bem* só era possível no mundo inteligível, no mundo das idéias. Havia uma clara hierarquia entre o mundo sensível e aquele adquirido pelo esforço da razão no uso de sua inteligência e no

entendimento sobre as coisas inteligíveis, imutáveis e por isso, confiáveis. A ética de Platão evidencia a vida contemplativa, orientada pela prática da virtude como meio de adequação a essa forma de vida. A dialética é o caminho para a escolha das virtudes necessárias para alcançar o mundo ideal, imutável, eterno⁷.

Em Aristóteles(384-322 a.C) permanece a idéia das virtudes para a conquista de uma vida feliz. Porém, Aristóteles considera em suas obras outros bens necessários ao ser humano em sua vida terrena, diferenciando-se da excessiva transcendência divina de Platão. Assim, “as virtudes relacionam-se com ações e paixões, e cada ação e cada paixão é acompanhada de prazer ou de sofrimento, pelo mesmo motivo a virtude se relacionará com prazeres e sofrimentos” (2004, II, 3, [5]). A virtude (*areté*) constitui-se na própria finalidade do ser humano, a consonância de suas ações com a melhor virtude. Para Aristóteles, “as virtudes não são paixões nem faculdades, só podem ser disposições” (id. Ibid., 5,[10]) para escolhas feitas e das ações que a elas correspondem. O bom desempenho dessas ações dependerá da excelência do meio-termo, definido como a medida justa entre o excesso e a falta.

A atitude virtuosa é a manifestação da atividade racional do homem, o que o diferencia das demais atitudes comuns aos outros seres vivos. Porém, para Aristóteles, as virtudes éticas necessárias para se chegar à felicidade não são geradas espontaneamente, de forma natural. Para o filósofo, recebemos a potência que deve se desenvolver através do hábito, num esforço contínuo da boa vontade do indivíduo através da razão livre dos condicionamentos causados pelos excessos e pelos vícios.

Como vimos, há duas espécies de virtude, a intelectual e a moral. A primeira deve, em grande parte, sua geração e crescimento ao ensino, e por isso requer experiência e tempo; ao passo que a virtude moral é

⁷ “Aí está o Sumo Bem, para Platão. A prática da virtude (*areté*) é a coisa mais preciosa para o homem. A virtude é a harmonia, a medida (*métron*) e a proporção, e a harmonia individual e social é assim uma imitação da ordem cósmica. (*Cosmos* já significa ordem, ao contrário de *caos*)” (VALLS, 2006, p. 26). Conforme o autor, embora as éticas gregas enfatizassem a busca pela felicidade, as pesquisas empreendidas por Platão para este caminho pautavam-se pela questão sobre o *Sumo Bem*.

adquirida em resultado do hábito, de onde seu nome se derivou, por uma pequena modificação dessa palavra. É evidente, pois, que nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza, visto que nada que existe por natureza pode ser alterada pelo hábito (id. Ibid., 1, 15)

A modificação da palavra *ethos*, citada por Aristóteles, refere-se ao vocábulo *ethiké*. Conforme Hermann (2001), a palavra grega *ethiké*, foi traduzida a partir do termo latim *moralis* (moral), tendo como raiz o substantivo *mos*, “que significa modo de proceder segundo usos e costumes” (p. 17). A identificação do termo moral com a palavra ética é produto de modificações ocorridas ao longo da história. Na tradição grega⁸, ética e moral não correspondiam a contextos diferentes de ação, havia uma idéia do todo, de cosmos perfeito e harmonioso. Viver de acordo com esta harmonia era o fundamento da ética grega. Na Grécia Antiga, o agir individual estava estritamente conectado com sua relação no convívio social. A formação do homem virtuoso culminava com sua interação na *pólis*, ou seja, voltada para a atuação política, como se confirma na filosofia de Aristóteles (2004), na citação “o homem é um animal político” (I, 7, 10).

A busca pelo conhecimento do homem revelou-se nas mais diversas formas de expressão do povo grego como na forma humanizada de seus deuses, nas esculturas, na poesia, na filosofia e no próprio Estado. Na *Paidéia* grega a finalidade da educação é com a formação do homem virtuoso, voltado para a prática do bem. Esta educação requeria um longo processo educacional para adquirir o hábito, as disposições já apontadas por Aristóteles, para o agir conforme a razão. “Desse modo, a educação encontra um fundamento ético que conduz para a busca da perfeição. Essa idéia de perfeição, que nasce com os gregos,

⁸ Segundo Valls(2006) o ideal de vida ético na tradição grega definia-se pela busca teórica, mas também prática, da idéia do Bem. As realidades do mundo participariam de alguma forma, na busca da felicidade que poderia ser entendida como uma vida virtuosa orientada pela capacidade intelectual do indivíduo, mas que não desprezasse as outras necessidades do homem para trilhar este caminho. Outra característica da ética grega seria a vida em harmonia com a natureza e o cosmos, ou seja, com seus deuses personificados e que detinham as forças naturais. “Viver de acordo com a natureza não era uma questão exclusivamente ecológica, mas também moral, isto é, de acordo com a sua natureza. A lei moral seria então um aspecto da lei natural” (p. 35).

encontra o mais alto desenvolvimento no pensamento cristão” (HERMANN, 2001, p.29). Conforme a autora, a ética cristã tem como *telos* a formação da alma, de natureza divina, enquanto idéia de bem maior, de perfeição humana. Esta formação só é possível via um longo processo que se desenvolve pelo conhecimento teológico, de um fundamento que tem sua origem em Deus, em um Deus único, diferente do contexto grego.

Conforme Lima Vaz (1986), as características do pensamento teológico⁹ é iniciado com o pensamento da filosofia grega. Isso é reconhecido na busca pela perfeição da alma já em Sócrates, na valorização da vida contemplativa enquanto caminho para o conhecimento considerado verdadeiro, na busca incansável pela essência das coisas reconhecendo o princípio de tudo como algo divino, transcendente. Lima Vaz aponta a filosofia de Platão e de Aristóteles, entre outras, como tendo uma visão teológica de mundo.

Para esses dois pensadores, cuja obra assinala a época áurea da filosofia grega, o ato supremo do conhecimento reside justamente na *theoria* ou contemplação, cujo objeto é Deus, isto é, as realidades que no universo, pelas suas características de perfeição e, sobretudo, de eternidade, de superação de contingência e precariedade de existência sublunar, podemos chamar de divinas. Por outro lado, a teologia é o coroamento de toda a moral estoíca, pois essa se fundava na aceitação de um *logos*, de uma razão divina imanente ao universo e cuja providência conduz todas as coisas. [...] Não é, pois, surpreendente que a teologia cristã tenha lançado raízes no terreno da filosofia grega (LIMA VAZ, 1986, p. 75).

Tomás de Aquino torna-se o principal nome no processo de assimilação da filosofia aristotélica na teologia cristã ocidental, no século XIII, que procura

⁹ Segundo Lima Vaz (1986) a teologia apresenta-se no mundo como uma cultura, situando-se como um paradigma intelectual que se inicia na filosofia grega, perpassa o mundo medieval e persiste no mundo moderno. Para o autor, reconhecer este fato é imprescindível na avaliação atual da cultura moderna uma vez que o pensamento teológico, no mundo medieval, deixou marcas expressivas nas filosofias e modelos políticos e “imprime ainda sua marca visível na face de nossa pretensa cultura secularizada” (pág.71).

conjugar a ciência de Deus (teologia) – através da revelação da fé – e a ciência do homem (filosofia) – através da reflexão no uso da razão. Assim, o homem é livre para fazer suas escolhas porque é dotado de razão, porém a realização perfeita da liberdade está “na divina essência, ou na intuição e no amor beatificantes de um Deus pessoal que se revela como Deus de amor: tal é o ensinamento da revelação cristã” (Id. Ibid., p. 41). Desta forma, a ética cristã espelha-se na figura de Cristo e nos ensinamentos bíblicos para pregar o amor ao próximo, o acolhimento ao pobre, ao oprimido, ao estrangeiro, desenvolvendo as virtudes da justiça e da solidariedade¹⁰ para a vida em comum e como caminho para a salvação em Deus. É também através da dedicação e da disciplina para o trabalho que o homem é dignificado e abençoado com sua redenção divina. Deus estabelece, assim, uma íntima e direta relação com o homem em suas circunstâncias históricas. Para Lima Vaz (p. 95) se

a experiência grega da “pólis” foi capital para a idéia ocidental de sociedade política, é permitido pensar que a descoberta bíblica da responsabilidade pessoal em face de uma instância transcendente [...] em face de Deus, agiu decisivamente na formação da idéia moderna da inviolabilidade da consciência pelo poder político.

A idéia do trabalho enquanto gesto criador do homem à semelhança de Deus é um dos pontos importantes que influenciará toda uma concepção de educação e disciplina e que marcará o moderno espírito capitalista¹¹. Neste sentido, Lima Vaz define o cristianismo enquanto *paidéia* religioso-cultural que preparou o homem ocidental para o mundo através da educação disciplinar em suas escolas, através de sua moral e de suas crenças. Esta educação atribui ao indivíduo a responsabilidade social que “mostrou-se historicamente a mais poderosa força criadora de civilização”, trazendo uma idéia de universalidade.

¹⁰ Habermas propõe uma outra concepção de “justiça” e “solidariedade” que será explicitada posteriormente em sua *Ética do Discurso*.

¹¹ A respeito, ver obra de Max Weber (2006) “A ética protestante e o espírito do capitalismo” .

Desta forma, pode-se falar de uma influência cristã planetária. Os fenômenos e conflitos históricos decorrentes até a contemporaneidade refletem os próprios conflitos da cristianização, principalmente do ocidente, estendendo-se para outras culturas que vivem a tensão dessa influência.

Na educação, esta tensão é também sentida na forma disciplinar que se estabeleceu com a doutrinação cristã. O contingente e o universal não encontram espaço comum na busca pela perfeição pressuposta por um único caminho direcionado ao fim último que é Deus. A educação pensada para atingir um nível ascendente, volta-se para um método capaz de realizar a intervenção educativa necessária “através de um processo de influência, traduzido como vivência interior, isto é, internalização de vivências” (HERMANN, 2001, p. 32). Esta idéia do aperfeiçoamento ético humano passa a representar o fim da educação e a influenciar, de acordo com a autora, as políticas educativas e as reformas pedagógicas do século XX. Atingir este fim depende do esforço empreendido na formação do caráter envolvendo a dimensão espiritual do indivíduo.

Esta dependência às disposições do caráter internalizada pela educação vê-se forçada a reconhecer as contingências presentes “na vida humana. No entanto, a contingência tende a ser subsumida no universalismo do mais alto bem” (id. Ibid., p. 33), assim, a própria educação acaba por subordinar-se a essa idéia universal de bem, excluindo a consideração pelas contingências e à pluralidade cultural existente no meio. A educação nestes moldes passa a ser questionada e abre espaço para outras propostas pedagógicas e outras visões de realidade perpassadas por relacionamentos plurais. O homem passa a ser compreendido sob a visão antropológica, ou seja, a concepção divina de seu fim último baixa do céu e volta-se para a terra, ou seja, a ética passa a preocupar-se com a vida social, com as injustiças econômicas, com um mundo (terreno) mais humano (VALLS, 2006). A sociedade passa a ser vista e pensada como a realização do indivíduo e as possibilidades e limites que isto representa.

Porém, para Lima Vaz (1986) a visão moderna de homem desenvolveu-se dentro do terreno da cristandade da Europa Ocidental. Para o autor, a cultura moderna procura apresentar o oposto desta visão medieval dentro de uma tensão dialética de negação e supressão, mas que conserva o problema: o que ocupará o espaço da concepção cristã de mundo; ou haverá uma nova forma daquilo que permanece da antiga a ser suprimida ou reformulada e quais suas relações com aquilo que se busca superar? Para o autor, o mundo moderno permanece com o velho problema sobre “quem é Deus?”, “por que se busca a Deus?”. Do homem pertencente a uma comunidade que deveria acolher generosamente as outras pessoas surge o sujeito moderno desafiado a assumir uma outra autonomia: as suas escolhas perante o mundo e a sociedade dos próprios homens.

O indivíduo é assim chamado a assumir a responsabilidade deste risco, a se afirmar na aventura e buscar aí, paradoxalmente, a segurança que uma qualquer ordem exterior deixa de lhe oferecer. E que ele vai firmar agora na autonomia interior de seu eu. Para se justificar, o eu se analisa e analisa o mundo [...] Com Descartes ele encontra no *cogito* sua expressão filosófica e se torna racionalista (p.108).

Para Habermas (2004b) na desvalorização do fundamento religioso como alicerce para a validação das normas morais, torna-se necessário uma outra base de justificação para das normas e valores em geral. O consenso antes validado publicamente através da promessa de salvação por um Deus sábio e bondoso, agora necessita de outra forma de aprovação: aquele buscado intersubjetivamente, nos limites do nosso mundo. Conforme o autor, com a complexificação da sociedade, a justificação e a validação das normas morais não é mais possível pressupondo “a existência e o papel de um deus transcendental, criador e salvador” (p. 21). Com isso, coloca-se em questão a legitimação das leis morais via consciência da pessoa e a justificação das mesmas como passaporte para a salvação divina.

Nesta tensão entre indivíduo, sociedade e mundo, perante a pluralidade de concepções decorrente do mundo moderno, os termos *ética* e *moral* passam a ter definições mais específicas, o que não acontecia em sua origem grega, uma vez que os hábitos do indivíduo e os costumes socialmente aceitos eram os prolongamentos um do outro, consistindo um mesmo objeto de investigação. Em outras palavras, as escolhas na forma de proceder do ser humano consigo mesmo estendiam-se para o convívio com a comunidade.

1.3. Ética e moral: do indivíduo à sociedade

A preocupação em distinguir ética e moral surge na filosofia moderna, “como decorrência do agir humano social e individual diante do processo crescente de complexificação da sociedade” (HERMANN, 2001, p.17). Conforme a autora, é Hegel que faz a distinção entre moral e ética sob o paradigma moderno de racionalidade.

Hegel (1770 – 1831) retoma os conceitos modernos de consciência subjetiva, situando-a como uma razão dominadora na qual o próprio sujeito torna-se objeto, propondo uma razão conciliadora que se efetiva na razão objetiva. Dessa forma, faz uma distinção entre moral e ética. A moral subjetiva, conforme Hermann (2001), Hegel denominou de moralidade (*Moralität*), enquanto a moral objetiva – a moral que se efetiva nas normas sociais, portanto, válida para todos – como eticidade (*Sittlichkeit*). Sendo assim, os direitos e necessidades de todos devem estar de acordo com as normas objetivas, confrontando os interesses individuais com os interesses públicos, nos quais o próprio sujeito se vê implicado.

Dessa forma, a liberdade individual (subjetividade) efetiva-se na objetividade dos costumes que para Hegel materializa-se no Estado de direito. O

Estado¹² através das instituições sociais, com suas leis, organizaria a sociedade de modo que pudesse garantir a liberdade individual e a igualdade de direitos para todos, ou seja, o bem comum. Embora o próprio Hegel tenha percebido, posteriormente, que sua filosofia não conseguiria abarcar toda a universalidade pretendida, permaneceu a intenção de uma filosofia conciliadora frente aos problemas da modernidade. Nota-se em Hegel que para ocorrer a realização da eticidade, efetivada na vida pública, torna-se necessário assumir um ponto de vista que ultrapasse os valores particulares. Habermas irá considerar esta atitude como pré-requisito para estabelecer normas morais em um nível que vá além do comportamento convencional em um processo que chamará de saída do egocentrismo primário para uma compreensão descentrada do mundo. Esta relação entre o mundo subjetivo/social e o objetivo irá determinar a diferenciação entre o que Habermas considera ser o “ético” e o “moral”, que será retomado posteriormente.

As distinções surgidas entre os termos *ética* e *moral*, conforme Tugendhat (2001), configuraram-se principalmente pelas interpretações e traduções feitas dos vocábulos originais, principalmente ao termo *ethos*, já na ética aristotélica. As confusões semânticas desse termo (*ethos*) permanecem mais acentuadas do que no termo “moral”, o qual se utiliza mais freqüentemente na linguagem normal; diferente em “ética”, definida a partir de campos mais específicos como na filosofia. Portanto, estabelecer uma definição mais clara para ética e moral não é possível segundo seus termos originais, pois as modificações sofridas acabaram por torná-los “termos técnicos, que na tradição filosófica foram por muito tempo empregados como equivalentes” (p.34). Segundo o autor, os juízos entre que é julgado bom ou mau são caracterizados pelos diferentes conceitos de bem, o que

¹² Para Lima Vaz (1986) a reflexão sobre os problemas entre a fé e o saber recai sobre a filosofia moderna. As reflexões sobre o ser humano e seus maiores conflitos acabam desembocando nas relações entre o problema com Deus presente nos “problemas da sociedade e do Estado. Em face do Estado moderno que se apresenta como fonte primeira do direito e mesmo da moral, o homem moderno afirma a subjetividade infinita da consciência, a rocha inabalável do *eu penso*, na expressão cartesiana. [...] ele luta assim com o que Hegel chamou de Deus visível sobre a terra, o Deus que caminha na história e se faz presente na majestade do Estado. [...] Aspiram caminhar a história humana para uma sociedade na qual todas as alienações, todas as limitações da contingência e da penúria sejam suprimidas: uma sociedade, enfim, em que o divino seja real na vida vivida pelos próprios homens”(p.p. 84-85)

por sua vez orientou as diferentes concepções morais sobre o agir do homem na sociedade.

Em seu livro “Lições sobre ética” (1996), utiliza o termo *ética* como sendo uma reflexão filosófica sobre a moral. A reflexão filosófica torna-se imperativa diante da pluralidade envolvida na dimensão sócio-cultural e traz o desafio de buscar consensos sobre quais princípios éticos poderiam orientar a conduta moral. Envolve questões complexas tais como “por que ética? E o que é ética? [...] porque afinal devemos nos ocupar com a ética?” (p. 11). A idéia de Tugendhat é de que as conseqüências negativas de uma impossibilidade de se fazer julgamentos morais seria o próprio motivo desejável para a busca de juízos morais que pudessem ser justificados e aceitos.

A questão da justificabilidade da moral é colocada como alternativa diante de uma ética imposta pela autoridade ou, no seu extremo, uma ética orientada pela fundamentação empírica, o que não viabiliza contextos fora de uma crença particular. Para o autor, a fundamentação da moral não pode mais basear-se em pressupostos absolutos, mas também, não por meros motivos. Há semelhanças entre as propostas de Tugendhat e Habermas (2004b) como, por exemplo, ao referirem-se à justificabilidade das normas serem aceitas apenas na base da validação participativa de seus membros, isentos de qualquer coerção. A liberdade de cada um na busca pelo entendimento estaria orientado por razões reconhecidas pela sua coerência e discernimento diante das situações, ou seja, por “boas razões”.

Vasquez em sua obra “Ética” (2006) faz uma clara definição sobre o que entende por *ética* e *moral*. O agir moral é considerado como característico da conduta humana. Para o autor, o agir moral refere-se aos problemas práticos, “isto é, de problemas que se apresentam nas relações efetivas, reais, entre indivíduos ou quando julgam certas decisões e ações dos mesmos” (p. 15). A moral é utilizada como uma idéia regida por normas e aceitas por determinada comunidade na intenção de orientar a melhor decisão diante dos problemas

considerados como morais. O agir moral pauta-se pelas normas que julgam qual a melhor forma de ação num determinado contexto. As normas estabelecidas são aceitas pela sua capacidade de justificação e coerência, “de acordo com elas, os indivíduos compreendem que têm o dever de agir desta ou daquela maneira” (VÁSQUEZ, 2006, p. 16).

O comportamento humano moral-prático, segundo Vasquez, remonta desde as mais longínquas organizações sociais, mas, que se modifica de acordo com a época histórica e de uma sociedade para outra. Neste sentido, a moral orienta a ação humana diante de uma situação concreta, sobre o “o que fazer”, sobre o melhor procedimento diante de questões prático-morais. Para Vasquez (2006), quando o comportamento moral passa a ser objeto de reflexão do pensamento humano, surge a ética enquanto plano teórico da moral. Ou seja, “do plano da prática moral para o da teoria moral [...] da moral efetiva, vivida, para a moral reflexa” (p. 17).

Sendo assim, a ética diferenciar-se-ia da moral pela sua generalidade, por tratar de questões que não se referem diretamente à prática, envolvendo-se com problemas de carácter teórico como a definição do que é bom, justo, o que se entende por liberdade e responsabilidade. São pontos teóricos que não estão restritos a discussões de apenas um determinado período histórico ou a uma sociedade em particular, mas, que buscam orientar o pensamento humano de uma forma geral. Porém, com isso, o autor não desconecta teoria (ética) com a prática (moral). Embora a teoria não ofereça uma resposta direta aos problemas práticos, influencia em seu comportamento uma vez que, modifica, via processos de reflexão, a visão de mundo possibilitando um horizonte mais ampliado de compreensão.

Uma visão mais ampliada da situação traz a perspectiva de que outras considerações sobre as alternativas para o problema possam ser viabilizadas. No entanto, para Vasquez, as soluções buscadas para os problemas práticos, via conhecimento teórico, devem estar pautadas por atitudes responsáveis diante da

liberdade do ser humano em utilizar tal conhecimento. Portanto, isso impõe o constante retorno da reflexão teórica aos problemas práticos como forma de verificação de sua real efetividade no comportamento humano. Considerando o campo da ética enquanto teoria que tem a moral como objeto de sua reflexão, Vasquez aponta para a importância deste conhecimento na relação com outras áreas de investigação acerca do ser humano. Para o autor, o comportamento moral é uma manifestação do meio sócio-histórico-cultural do qual o indivíduo faz parte, portanto, áreas como a filosofia, as ciências sociais e a psicologia “contribuem para esclarecer o tipo peculiar de comportamento humano que é o moral” (ibid., p. 29).

Para Habermas (1991), o indivíduo está exposto à extrema vulnerabilidade em suas formas de vida sócio-culturais, necessitando de dispositivos de proteção ¹³ que possam informar sobre a forma mais adequada de ação neste meio. Assim, o autor (2004b) parte de uma fundamentação moral de forma descritiva, vinculada às interações existentes no mundo cotidiano. Para o filósofo, nas situações práticas do cotidiano somos surpreendidos pela necessidade de tomar decisões diante dos mais diversos problemas. Porém, há uma diferença diante da questão “O que devo fazer?” quando nos voltamos para assuntos pragmáticos, com fins estratégicos, nos quais se exige determinada técnica ou programa e quando as escolhas envolvem um juízo de valor, seja para escolhas particulares, seja para as escolhas envolvendo os outros.

São questões que Habermas localiza no campo da ética e da moral e que dizem respeito ao caráter, a autocompreensão crítica, a responsabilidade e o respeito mútuo necessários em uma vida compartilhada com os outros. Para o autor “julgamos as orientações de valor, bem como a autocompreensão das

¹³ Para Habermas, as intuições morais serviriam, no ponto de vista antropológico, como dispositivo de proteção em vista da extrema vulnerabilidade do comportamento humano nas formas de vida sócio-culturais. Portanto, tal mecanismo só é possível de se desenvolver via socialização. Não há, conforme o autor, um dispositivo genético capaz de estabelecer a relação entre espécie e indivíduo. Aprendemos via capacidade linguística que ocorre em ambientes partilhados intersubjetivamente. Por *morais*, Habermas designa “todas as intuições que nos informam acerca das melhores formas de nos comportarmos, para que possamos reagir, mediante a deferência e a consideração, à *extrema vulnerabilidade* dos indivíduos” (1991, p.18 – grifo do autor).

peças ou grupos baseada em valores, a partir de pontos de vista *éticos*”, porém, “julgamos os deveres, as normas e os mandamentos a partir de pontos de vista *morais*” (p. 40, grifos do autor). As normas morais constituem-se intersubjetivamente, via acordo mútuo, e trazem a perspectiva de coordenar as ações sociais tendo como base motivos/razões com alto potencial de convencimento. Esse processo é mediado pela linguagem comum e acessível a todos os participantes, mas que exigem certas condições para se chegar a um nível mais elevado de entendimento, uma vez que os debates acontecem num espaço público de discussão e requer a saída de um estado monológico de consciência.

Para Hermann (2001), apesar das modificações do termo “ética”, o que permanece na linguagem filosófica, é de que na edificação da ética o homem torna o mundo habitável, com suas normas, regras, valores constituídos na cultura e através dela, tornando possível a humanização. Decidir sobre quais as atitudes mais apropriadas, fazer escolhas entre o que julga ser certo ou errado, são manifestações especificamente humanas decorrentes de um processo de formação. O entender-se com o outro, reconhecendo as diferenças a partir de sua identidade, torna-se um desafio constante no comportamento humano.

Os diferentes princípios éticos constituídos no transcorrer da história, têm uma relação direta com as mudanças de concepção acerca de homem e mundo, igualmente, os interesses e razões que envolvem tais posturas. A busca pela adaptação aos diferentes contextos históricos, traz o forte pressuposto de que os processos de aprendizagem envolvidos na relação com a conduta moral do ser humano apresentam um vínculo direto sobre a possibilidade de o indivíduo reformular e revisar seus princípios ético-morais e as ações a que correspondem. Na perspectiva habermasiana, os processos de aprendizagem envolvidos para se chegar a um nível pós-convencional da moral sinalizam para os espaços de educação e sua importância na contribuição desta formação, uma vez que, o indivíduo só se reconhece enquanto tal e constrói sua identidade em espaços de socialização.

Assim, o campo da ética situa-se em meio aos conflitos, necessidades e possibilidades inerentes ao indivíduo e seu convívio com os outros nos diferentes paradigmas histórico-culturais. Na modernidade, os estudos sobre a ética e a moral recaem sobre a nova concepção de homem sob o olhar antropológico¹⁴. A liberdade de escolha sobre o que julga ser correto, sobre o que define como sendo o *bem*, as decisões diante de problemas, aponta para o homem enquanto indivíduo que necessita entender-se com os outros. Esta liberdade de intervenção no mundo, via racionalidade humana, colocou-se sobre o símbolo do que se chamou de “progresso”, que Weber (2006b) denominou de desencantamento do mundo na civilização ocidental do qual a ciência é o motor principal.

As manifestações da razão humana desembocaram num processo de racionalização do mundo da vida. Os valores éticos mudam da vida em comum para os interesses individuais refletindo em um individualismo que hoje demarca profundas conseqüências a nível planetário. Assim, a ética atual enfrenta o desafio de pensar a autonomia moral do sujeito e sua necessidade de comprometer-se, cooperativamente, com o mundo no qual habita. O indivíduo consciente enquanto legislador universal de sua vontade, na concepção kantiana, necessita ser discutindo publicamente em suas ações. Neste sentido, segundo Valls (2006), a linguagem torna-se crítica e busca analisar os ideais éticos instituídos nos discursos incutidos fortemente sob interesses políticos e econômicos. A ética

¹⁴ Para Lima Vaz (1986) a visão antropológica de homem no pensamento moderno o coloca como ser natural, que segue sua natureza e assim reflete a capacidade de seu conhecimento e as conseqüências de suas ações. Diferentemente da visão clássica, a modernidade substitui a idéia de um cosmos e de uma sociedade ordenada como um todo. O homem histórico é colocado ao centro. O mundo é algo em transformação, o próprio homem é um ser que se adapta e que se modifica. “O homem – a pessoa – é agora o *Todo* dinâmico do qual irradiam o sentido e o valor definitivos das totalidades naturais em que se situa: do mundo e da sociedade” (p. 107). Esta nova concepção de mundo secularizado é impresso através do surgimento da ciência experimental, na formação da economia capitalista e na constituição do Estado moderno. O homem fica à mercê de suas próprias invenções. A cultura ocidental, desta forma, evolui sob o signo da razão e da história que o homem incorpora no universo de sua linguagem. A tomada de consciência de sua liberdade de interferência no mundo traz a difícil tarefa de conciliar razão e liberdade no meio sócio-político e também pessoal. “Para se justificar, o eu se analisa e analisa o mundo [...]. Com Descartes ele encontra no *cogito* sua expressão filosófica e se torna racionalista. Mas sua expressão econômica, social e política só será conquistada em dura luta, que traça o roteiro das primeiras revoluções modernas. Ela conduz à consagração dos direitos e normas abstratas, recobrando a profunda divisão em que a sociedade, cindida em classes, vê a ruptura dos antigos vínculos substituir-se pela coalizão de interesses no combate do indivíduo pelo que chamará, propriamente de ‘sucesso’” (p. 108). Assim, o homem moderno vê-se diante de problemas que precisará enfrentar provocado pela sua própria liberdade e capacidade de construir conhecimentos.

passa a fundamentar-se pelos interesses econômicos, em defesa da propriedade particular, legitimados pelo direito positivo. São qualidades éticas, como afirmava Weber (2006a), muito diferentes da ética tradicional.

Segundo Habermas (1998a), os acordos antes coordenados pela busca do consenso sobre valores a partir das ações sociais e das culturas tradicionais, acabam sendo substituídos por valores instrumentais generalizados, como poder e dinheiro. Ou seja, o Estado e a economia são organizados conforme interesses estratégicos, desvinculando-se de outras esferas do mundo vivido, no qual as ações voltam-se para a força consensual do entendimento mútuo. O capítulo a seguir pretende retomar o discurso do projeto moderno, expondo algumas questões que desembocaram na crítica da razão impulsionada pelas conseqüências do uso abusivo da racionalidade científica. No entanto, é na própria crítica à razão que Habermas vê a possibilidade de sua reconstrução hermenêutica mediada por uma linguagem que se torna reflexiva.

- CAPÍTULO II -

DIALOGANDO COM A MODERNIDADE: possibilidades de um filosofar hermenêutico em tempos de crise

No decorrer histórico da formação humana, a complexificação das sociedades denunciou seus percalços. A confiabilidade na autonomia moral do indivíduo, que age de acordo com a razão, não pôde ser garantida através do estabelecimento de mandamentos ou obrigações. A liberdade de escolha demanda a responsabilidade que precisa ser assumida via entendimento entre as pessoas sobre suas ações no mundo. As manifestações individualistas do sujeito moderno implicam em um processo de reflexão sobre conseqüências que não ficam restritas ao indivíduo, pois interfere na vida de outras pessoas, pontuando os princípios morais no atual contexto. Trata-se de ressignificar a idéia da educação voltada para o bem, mas levando em conta a natureza humana na sua falibilidade, influenciada por interesses individuais, mas com o potencial que também lhe é inerente: a capacidade de aprender com os outros, de ampliar o nível de reflexão crítica sobre seus atos e modificar o comportamento, tanto individual como social.

Neste capítulo, primeiramente, pretendo aludir sobre algumas características do pensamento moderno, assinalando para conseqüências trazidas na supremacia do conhecimento científico sobre outros campos do saber. Isto implicou em um processo de racionalização do mundo em todas as suas esferas. A legitimação racional das normas éticas viu-se excluída do saber objetivo, uma

vez que não se enquadrou nas esferas das ciências lógico-formais. Assim, a racionalidade fica reduzida à esfera da razão teórica conforme os modelos das ciências exatas e das ciências empíricas. (2.1). Porém, afirma Habermas, a racionalidade humana não se restringe ao agir estratégico. A capacidade racional do ser humano desenvolve-se também na sua interação com os outros. O entendimento buscado através da competência comunicativa abre a expectativa de remeter à crítica as suas próprias ações, coordenada pela atitude reflexiva (2.2). Para Habermas a linguagem é o principal meio da manifestação da racionalidade humana. A capacidade de aprender com os outros, de estabelecer acordos e de expressar-se simbolicamente projeta a possibilidade que o ser humano tem de assumir outros pontos de vista além de seu próprio *ego*. Estes processos de aprendizagem são específicos do homem e sugerem que as decisões tomadas são passíveis de revisão crítica na intenção de sua validação e justificação. Portanto, as discussões no campo da moral e da ética necessitam do uso da razão prática que possa abarcar as situações do cotidiano tornadas problemáticas das quais a ciência e a tecnologia não conseguem dar conta (2.3).

2.1. A modernidade em questão: a racionalização da razão

O pensamento moderno através do discurso sobre o progresso e a emancipação, recorreu a uma teoria confiável para atingir seus objetivos através das ciências colocando o sujeito no centro do processo. Conforme Prestes (1996) a racionalidade moderna tem início com as ciências empíricas (Bacon) e com o racionalismo (Descartes). O modelo de racionalidade empírico-matemático que dominou a modernidade até o século XX, justificou-se por colocar-se como meio de controlar a natureza, agindo diretamente sobre ela, rompendo com uma postura contemplativa. É a liberdade impulsionada pela necessidade e conquistada pelo uso da razão. Sob este discurso é que surge a modernidade

impulsionada pelos ideais iluministas, no século XVIII, anunciando a emancipação do homem auxiliado pelo conhecimento racional-científico.

Dessa forma, muda profundamente as concepções de homem e de mundo, afastando e repudiando a passividade e a alienação incubada pela sociedade religiosa. A capacidade do homem de intervir na natureza através da sua razão, contrapõe-se com a idéia de salvação divina do mundo, mas que, no entanto, mantém-se nesta trajetória agora voltada para o próprio homem. De uma sociedade limitada e controlada por princípios religiosos cristãos, surge uma sociedade motivada para as coisas humanas e das possibilidades de se transformar o mundo. A formação dessa nova sociedade aspira conhecer para transformar.

Outra concepção de homem constitui-se impulsionada por movimentos culturais como o Renascimento na Itália (séc. XVI), que se expressa pela valorização do homem, da razão e da ciência. Defende a idéia da razão como forma de se chegar ao conhecimento, em que a ciência, fruto da razão humana descobre e compreende a natureza para transformá-la exigindo outras visões de mundo. Assentam ideais de maior liberdade para pensar, agir e transformar a sociedade, opondo-se a uma sociedade feudal, estática e fechada. Tais objetivos – influenciados pelos ideais iluministas¹⁵ - originaram muitos conflitos entre os burgueses, o clero e a nobreza, tais como a Reforma Protestante, no séc. XVI; a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, ambas no séc. XVIII, (Cambi, 1999). Tais movimentos contribuíram para a organização social e política da época e dos períodos históricos subsequentes.

A principal característica no campo da filosofia moderna é o que se designou filosofia da consciência ou filosofia da subjetividade. “A liberdade, a

¹⁵ Conforme Cambi (1999) o Iluminismo foi um movimento filosófico, iniciado na Inglaterra no final do século XVIII, conhecido como “Século das Luzes”, referindo-se à idéia de que a razão pudesse “iluminar” os caminhos para o agir humano. Seu maior representante foi John Locke. Sérgio P. Rouanet em seu livro *As razões do Iluminismo* (2004) faz uma distinção entre *Iluminismo* e *Ilustração*. Por Iluminismo definiu “uma tendência intelectual, não limitada a qualquer época específica, que combate o mito e o poder a partir da razão” (p. 28), e por Ilustração entendeu como uma corrente de idéias que surgiu no século XVIII, aceita pelo Iluminismo e que se realizou através dele.

autonomia e a reflexividade são as categorias tematizadas como expressão do princípio de subjetividade [...] A Filosofia dos séculos XVIII e XIX e, sobretudo, o idealismo alemão são tentativas de formular uma expressão teórica à autonomia pretendida com a modernidade” (PRESTES, 19996, p. 24). O sujeito dotado de razão e de potencial cognitivo torna-se o fundamento para pensar o processo educativo. O homem passa a representar a sua própria consciência, através de sua razão. Segundo Prestes (ibid.), com o “princípio da subjetividade, a modernidade expressa sua fé no sujeito com capacidade de reflexão, que conquista sua autonomia e liberdade”. A substituição de Deus, enquanto legislador da ação moral efetiva-se através da conduta regida pelos preceitos da razão e expõe ao homem a responsabilidade por seus atos.

Este ideal moderno acerca da razão humana edificou-se sob a concepção científica do conhecimento. O modelo técnico-mecanicista apresentou-se como ideal para levar a cabo o conceito de progresso e desenvolvimento. Sob os princípios da previsibilidade – relação causa e efeito - do cálculo e do planejamento mais acertado, o método científico enquadrando também o comportamento humano em um padrão homogêneo reconhecido como válido. Aspectos que não correspondiam a esse padrão permaneciam relegados ao senso comum ou considerados como incompatíveis ao processo. É nesse sentido da previsibilidade que Weber refere-se ao processo de intelectualização da ciência. A ciência retira a magia do mundo, a credibilidade é dada ao cálculo da previsão de forma que possa impedir as interferências indesejadas no curso do mundo.

É o desejo de domínio e controle o ideal a ser conquistado pelo homem moderno. Esta conquista se dá pela dedicação à ciência e ao trabalho, que na liberdade pelo conhecimento busca a perfeição no mundo terreno e que ao mesmo tempo, expressa a idéia de universalidade. Todavia, esta trajetória pela conquista do conhecimento apoiou-se excessivamente na racionalidade técnico-instrumental gerando o fenômeno que o autor denominou de desencantamento do

mundo¹⁶. Esta concepção de homem e mundo é uma característica do mundo ocidental que se encaminhou para o modelo capitalista, conforme Weber (2006a p. 31). O capitalismo moderno toma posição para a busca do lucro sempre renovado, “dependente da calculabilidade dos fatores técnicos mais importantes [...] dependente da ciência moderna, em especial das ciências naturais fundadas na matemática e em experimentações exatas e racionais”. Para o autor, o mundo ocidental mostrou-se um terreno fértil para a utilização técnica do conhecimento científico pelas suas favoráveis considerações econômicas presentes em sua estrutura social.

Entre os fatores mais importantes para o desenvolvimento do moderno capitalismo estão as estruturas jurídicas e a administração baseada em regras formais. Os sistemas legais e administrativos racionais legitimaram a forma do capitalismo ocidental. Dessa forma, o racionalismo moderno edificou-se fundamentalmente através do racionalismo econômico não apenas “dependente da técnica e do direito racionais, mas ao mesmo tempo determinado pela habilidade e disposição do homem em adotar certos tipos de conduta racional prática” (Id. Ibid., p. 32).

Habermas segue em alguns aspectos a interpretação de Weber, porém ressalta que o sujeito não se orienta unicamente pela racionalidade instrumental. Para Habermas, Weber restringiu todos os setores vitais ao agir estratégico da racionalidade moderna, desembocando no controle e domínio do homem sobre o próprio homem. No atual sistema capitalista, este agir estratégico “força o indivíduo, à medida que ele esteja envolvido no sistema de relações de mercado,

¹⁶Max Weber traz o conceito de *racional* ao referir-se ao desencantamento das imagens religiosas do mundo, criando um mundo profano a partir do contexto europeu e que se liga à idéia de modernidade promovida pela autonomia das ciências empíricas modernas, da arte, das teorias morais e jurídicas, fundamentadas em princípios racionais. Tais esferas culturais de valor, possibilitariam “processos de aprendizado de problemas teóricos, estéticos ou prático-morais, segundo suas respectivas legalidades internas” (HABERMAS, 2000, p. 4). Com o conceito de *racionalização* Weber procurou descrever a profanação da cultura ocidental como também a organização das sociedades modernas sob um modelo capitalista de produção e do sistema burocrático do Estado, que ele entendia como sendo um processo de “institucionalização de uma ação econômica e administrativa racional com respeito a fins” (Ibid., p.4).

a se conformar às regras de comportamento capitalistas” (WEBER, 2006, p. 50) num processo de seleção permanente do mais apto.

Para Weber (HABERMAS, 1998a) a racionalização do mundo ocidental se confirma pelo domínio instrumental e organizacional, orientado para fins, sobre os processos empíricos que se legitima através da ciência moderna. O mundo objetivado pelo conhecimento técnico-científico abstrai-se das formas tradicionais de vida, de um mundo ordenado e unificado por Deus, desligando-se de qualquer sentido ético tradicional. É o que Weber designa de racionalização da sociedade. A razão anteriormente unificada pelas orientações religiosas e filosóficas tradicionais, divide-se em campos especializados criando suas próprias leis e normas.

Com a ciência moderna, com o direito positivo e as éticas profanas baseadas em princípios, com uma arte que se tornou autônoma e uma crítica de arte institucionalizada, cristalizaram-se três dimensões da razão [...] em questões de verdade, justiça e gosto. Essas grandiosas unilateralizações, que constituem a rubrica da modernidade, não carecem de fundação e justificação; mas geram problemas de mediação [...] no interior da esfera da ciência, da moral e da arte (HABERMAS, 1989, p. 32).

As esferas culturais de valor¹⁷ – ciência e técnica, arte e literatura, direito e moral – são componentes da cultura que na modernidade seguem autônomas, cada uma com sua lógica interna enquanto que o mundo da vida mantém-se orientado por interesses e idéias socializadas, manifestando a tensão entre as estruturas. A diferenciação, e até mesmo a oposição, entre as esferas de valor faz surgir, respectivamente, os componentes cognitivo-instrumentais, os componentes

¹⁷ HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madri: Taurus, 1998.

estético-expressivos e os componentes morais-práticos na consciência moderna, que Weber traduz como a racionalização da cultura, ou, processo de racionalização das imagens do mundo. Este processo de racionalização gera os conceitos formais do mundo: o mundo objetivo; o mundo social; e o mundo subjetivo.

Ao mundo objetivo corresponde o conhecimento técnico-científico, formal, adequado para orientar os meios necessários a determinados fins de interesse estratégico. Ao mundo social relaciona-se a atitude de respeito e reconhecimento às normas. O mundo subjetivo é correlativo à personalidade do indivíduo, seu caráter, suas experiências, seus desejos e sanções consigo mesmo. Esta sistematização representa a demarcação neutralizante das estruturas simbólicas do mundo da vida: a cultura, a sociedade e a personalidade. As estruturas da consciência moderna não agem diretamente no mundo vivido, mas sim, através de seus *sistemas culturais de ação* representadas pelas instituições sociais, educativas, religiosas e jurídicas. E através dos *sistemas centrais de ação* que fixam as estruturas da sociedade através do Estado moderno, da economia capitalista e da estrutura familiar burguesa. Além desses sistemas, o espírito moderno influencia nas disposições da personalidade transmitindo um *sistema de vida* metódico-racional que se remetem aos valores típicos da vida moderna.

Assim, para Weber os procedimentos correspondem a um mundo cognitivo e moralmente objetivado e um mundo interno subjetivado. Esta racionalização fica expressa na atitude objetivada frente ao mundo exterior, na atitude conformista ou crítica frente à sociedade, e em uma atitude expressiva de natureza interna ao sujeito. Porém, para Habermas (2004a), as estruturas de compreensão descentrada do mundo que possibilitam ao sujeito adotar atitudes diversas frente aos componentes da consciência, ainda assim, fazem parte de um mesmo mundo objetivo, passível de entendimento¹⁸.

¹⁸ Habermas aborda a racionalidade comunicativa como elemento integrador dos componentes da consciência. Para o filósofo, além das ações voltadas para fins estratégicos, ocorrem as ações voltadas para o entendimento, assunto que será tratado a seguir.

No processo de desencantamento do mundo, a ética vê-se substituída pelo sistema jurídico¹⁹ o que para Oliveira (1993) torna-se a atual problemática na ciência do *ethos*: as tensões existentes entre o campo da ciência em sua relação com a ética. Uma vez que a racionalidade científica torna-se o paradigma válido na construção do conhecimento por basear seus dados em fatos comprováveis e mensuráveis, as normas morais “conseqüentemente estão fora do campo objetivo, intersubjetivamente válido. Assim, não lhe resta outra perspectiva, exceto situar-se no espaço da subjetividade [...] no campo das emoções, dos sentimentos, das decisões arbitrárias” (p.11). Porém, estes são campos não reconhecidos pela racionalidade moderna como meio de legitimação de normas. Portanto, a ética fica excluída da racionalidade. Esta acaba confinando-se na esfera da razão teórica, “no campo do conhecimento científico-objetivo” (p.12) gerando o dualismo *objetividade e subjetividade*.

Weber (Habermas, 1998a) reconhece o sistema jurídico como sendo a racionalidade prático-moral, no entanto, o reduz a uma racionalidade instrumental, paralelo à racionalidade cognitivo-instrumental presente na economia e no sistema administrativo do Estado. Tanto a administração pública quanto a administração jurídica são desempenhadas por especialistas apoiados em princípios operativo-formais. Esta concepção formal de mundo autoriza e legitima ao sujeito moral a escolher metodicamente sua forma de vida assim como autoriza e legitima ao sujeito do direito privado a orientar suas ações voltadas para o êxito, desde que esteja dentro da lei.

O sistema jurídico moderno distingue-se por três características. a) Pela sua *positividade* : não se rege por interpretações tradicionais ou sagradas. É baseado em normas convencionais instituídas e reconhecidas racionalmente que

¹⁹“As instituições primárias das sociedades primárias das sociedades tradicionais são substituídas, nas sociedades modernas, por instituições jurídicas. Ocorre que o direito moderno se desatrela de motivações éticas [...] Ocorre na modernidade um processo de positividade do direito: é direito o que é estabelecido enquanto tal, que acoplado por um processo de legalização e formalização. É exatamente a separação típica da modernidade entre legalidade e moralidade que é a condição de possibilidade da institucionalização do dinheiro e do poder numa perspectiva funcional. O desenvolvimento da sociedade moderna é, assim, a institucionalização das relações mercantis e do poder político através do direito positivo” (OLIVEIRA, 1993, p.p.16-17).

regulam a sociedade. b) Pela sua *legalidade*: as ações são permitidas dentro do que permite a lei e não por motivações éticas. O que é sancionado são as ações que infringem as normas, e não as más intenções. c) Pelo seu *formalismo*: traz a idéia do sujeito universal do direito privado, de livre-arbítrio para exercer suas ações em um espaço eticamente neutro, consciente das conseqüências jurídicas. “Neste âmbito está permitido tudo aquilo que não está juridicamente proibido” (Id. Ibid., p. 336. – tradução própria).

É assim que se permite a generalização dos fins estratégicos. Este sistema de ação pressupõe que todos os indivíduos sigam as determinações da lei com autonomia racional, comportando-se estrategicamente, mas visando, por fim, os interesses pessoais, inclusive com a possibilidade de mudar a legislação quando não mais se mostrar eficiente. No entanto, para Habermas isto é característica da constituição do próprio espírito moderno na organização da sociedade. A idéia de “progresso”, ao referir-se à técnica, já apontada por Weber (2006b) traz o imperativo de adaptar-se, modificando-se a novos contextos quando comprovado baixo nível de eficiência. Isto demonstra a capacidade de aprendizagem e inovação do conhecimento pelo ser humano sempre que sua racionalidade torna-se reflexiva. Conforme Habermas (2004a) esta forma de ampliação do saber muda a significação sobre o mundo mediado pela interação entre as pessoas. É uma abertura para o mundo captada pelos processos de aprendizagem que é possível pela interpretação reflexiva viabilizada pela linguagem. Esta “força estruturante” (p.p.127-128) da linguagem

que nos abre um acesso ao mundo precisa resistir à prova continuamente; precisa pôr os sujeitos agentes em condição de chegar a bom termo com o que encontram no mundo e aprender com os erros. Por outro lado, as revisões retroativamente desencadeadas por esse saber lingüístico interpretador do mundo não são um resultado automático de soluções de problemas bem-sucedidas. A imaginação lingüística [...] é, antes, *estimulada* pelos fracassos de tentativas de solução de problemas e pelos bloqueios de processos de aprendizado.

Esta abertura ao mundo não acontece apenas para determinadas considerações, mas para qualquer tipo de racionalidade. No caso do componente prático-moral, esta abertura presentifica-se no nível pós-convencional da consciência moral – na qual se avalia as normas segundo princípios de validade e a possibilidade de sua correção normativa – tal como se organiza o direito moderno. Esta é a origem da idéia “de que todas as normas jurídicas são em princípio suscetíveis de crítica e de que, por isso mesmo, é necessário justificá-las” (HABERMAS, 1998a, p.p. 337-338. – tradução própria). Porém, esta relação interpretativa e argumentativa do sujeito coordenada para o entendimento mútuo, exige um potencial argumentativo-discursivo assentado em uma racionalidade comunicativa. Essa *racionalidade comunicativa* se expressa pela força integradora da fala, garantindo aos seus interlocutores “envolvidos em um mundo da vida intersubjetivo partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo” (HABERMAS, 2004a, p. 107).

2.2. A racionalidade discursiva: o uso racional do saber, do agir e do falar

A racionalidade comunicativa orienta-se pela possibilidade do entendimento²⁰ mútuo entre os participantes da argumentação. Os interlocutores posicionam suas discussões sobre a fundamentação das categorias que se

²⁰Habermas em sua obra “Teoría de la acción comunicativa” (1998), vol. I, conceitua entendimento (*Verständigung*) como sendo um acordo racionalmente motivado, alcançado por seus participantes, na aceitação das pretensões de validez (verdade, correção normativa e veracidade) sobre as categorias expressas na argumentação. Porém, em seu livro “Verdade justificação” (2004, p.113) o autor faz uma diferenciação entre *acordo* e *entendimento* mútuo propriamente dito. “O *acordo* no sentido estrito só é então alcançado se os envolvidos podem aceitar uma pretensão de validez pelas *mesmas razões*”. O entendimento mútuo realiza-se apesar disso, além das preferências de cada participante. Ele acontece à luz de razões “independentes do ator”. Neste sentido, refere-se ao uso comunicativo de linguagem utilizado no *acordo* como um modo “fraco” de entendimento mútuo; e de modo “forte” o uso comunicativo utilizado no *entendimento* mútuo propriamente dito.

apresentam no mundo e sua relação nas estruturas simbólicas da sociedade. Permite que sejam levantadas pretensões da validade acerca do que se apresenta no mundo desde seu âmbito objetivo, quanto social e subjetivo. Porém, estas reivindicações exigem uma atitude de participante do processo por parte de seus sujeitos, diferente da neutralidade técnico-científica adotada pelo racionalismo moderno no sistema jurídico-político-administrativo da sociedade.

Para Habermas o fato de pertencermos a um mesmo mundo objetivo é condição de possibilidade de estabelecer certas pretensões universais de entendimento mútuo. Para tanto, a visão descentrada de mundo²¹ (1998a) tornou-se uma das dimensões mais importantes no processo da evolução moderna das imagens do mundo. Uma visão descentrada de mundo permite uma interpretação reflexivo-crítica acerca dos três mundos, pois as pretensões da validade são requisitadas levando em conta a possibilidade de um acordo motivado por razões, portanto, acessível a todos, e não limitadas às tradições culturais de um determinado contexto.

Esta abordagem torna-se importante no atual contexto histórico, levando em conta as sérias conseqüências de uma visão egocêntrica de mundo, provocado, principalmente, pela separação entre moralidade e legalidade expressas no direito moderno. O livre-arbítrio do homem, dentro do prescrito na lei, para que seus investimentos pessoais obtivessem êxito e sucesso, gerou ações individualistas na sua relação com os demais e a natureza. O resultado de tais ações é sentido a nível mundial e, portanto, a dimensão crítica sobre estas manifestações não se resume a um exame de consciência solipsista. Reclama uma racionalidade que se torna reflexiva pela via da ação comunicativa.

A compreensão de mundo no sentido moderno, refere-se às estruturas universais de racionalidade que, nas sociedades ocidentais, foi equivocadamente dominada “pelos aspectos cognitivo-instrumentais e, neste sentido, somente

²¹ A compreensão descentrada de mundo que Piaget concebe como um nível complexo da capacidade de aprendizagem do indivíduo e será abordado em capítulo posterior.

individual” (HABERMAS, 1998a, p. 99. – tradução própria). A racionalidade²² diz respeito ao “dar razões” como forma de legitimação daquilo que se afirma. Conforme Habermas à expressão “racional” pressupõe-se uma relação próxima entre racionalidade e saber ou conhecimento. Os conhecimentos e saberes são demonstrados através da estrutura proposicional, ou seja, através da capacidade de utilizar-se a linguagem através de enunciados. Porém, para o autor “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento ou com a aquisição do conhecimento que com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento” (Id. Ibid., p. 24).

A filosofia da linguagem²³ investiga sobre como essas interações mediadas pela linguagem expressam o pensamento humano. Para Habermas (1990, p.p. 70-71), nas interações sociais mediadas pela linguagem, o agir e o falar encontram-se conectados. Define *interação* como uma forma de coordenar ações na qual devam participar mais de uma pessoa, de modo que “as ações de *Alter* possam ser engatadas nas de *Ego*”.

Essa perspectiva pragmática da linguagem, que parte dos contextos de ação de seus participantes, abre horizontes para o resgate da individualidade e da criatividade do sujeito expressas nas interações sociais e que foi subtraída nas interpretações da linguagem formal semanticista. Habermas contesta a redução

²² “Uma pessoa se exprime racionalmente na medida em que se orienta performativamente por pretensões de validade; dizemos que ela não apenas se comporta racionalmente, mas que *é* racional, quando pode prestar contas de sua orientação por pretensões de validade” (HABERMAS, 2004a, p. 102).

²³ A *filosofia da linguagem* teve seu apogeu na primeira metade do século XX e contou com nomes de grandes filósofos tais como Gottlob Frege, Bertran Russel e Ludwig Wittgenstein. A intenção dos filósofos era a de desenvolverem reflexões filosóficas relacionadas à linguagem no sentido de esclarecer e retificar o seu uso nas relações intersubjetivas. “A expressão ‘filosofia da linguagem’ possui duas acepções principais, uma mais restrita e outra mais ampla. Em uma acepção mais estrita, ela é o resultado de uma investigação filosófica acerca da natureza e do funcionamento da linguagem, sendo por vezes chamada de ‘análise da linguagem. [...] Na segunda e mais ampla acepção, a filosofia da linguagem diz respeito a qualquer abordagem crítica de problemas filosóficos metodologicamente orientada por uma investigação da linguagem, razão pela qual ela é por vezes chamada de ‘crítica da linguagem’. Uma boa parte da filosofia do século XX caracterizou-se duplamente como uma investigação filosófica acerca da linguagem e também por uma abordagem crítico-lingüística de problemas filosóficos em geral” (COSTA, 2003, p.p. 7-8). Historicamente, estabeleceram-se dois tipos de filosofia da linguagem: a filosofia da linguagem ideal – influenciada pela lógica simbólica a partir de Frege evidenciando-se do o cálculo de predicados - e a filosofia da linguagem ordinária – que investiga a estrutura funcional da linguagem do cotidiano. O agir comunicativo habermasiano tem como ponto de partida para o discurso argumentativo, a linguagem ordinária.

da linguagem ao domínio da sintaxe²⁴ e da semântica. Defende o sentido pragmático da linguagem, o que requer a consideração da experiência concreta da linguagem que acontece nas comunidades lingüísticas de seus usuários.

Porém, no contexto da ação, Habermas diferencia as ações lingüísticas e as não-lingüísticas, ou então, o uso comunicativo e não-comunicativo do saber proposicional. Embora ambas as ações, numa visão geral, aspiram a um fim, a diferença se dá em relação ao fim ao qual se orientam, ou seja, de que maneira empregam o saber, definindo assim, o sentido da racionalidade empregada. Dessa forma, Habermas (2004a) aponta para três raízes da racionalidade que orientam as diferentes ações sociais conforme suas estruturas do pensar, do agir e do falar: racionalidade epistêmica, racionalidade teleológica e racionalidade comunicativa.

A *racionalidade epistêmica* é a estrutura que permite inferir se um conhecimento é verdadeiro ou falso. É um saber teórico que necessita de comprovação sobre seus juízos, ou seja, “o ‘saber o que é’ está implicitamente ligado ao ‘saber o por quê’ e remete nesse sentido a justificações potenciais” (Id. Ibid., p. 104). Os atos de fala envolvidos são os atos de fala constatativos que exprimem estados de coisas. A pretensão de validade buscada é a verdade dos fatos presentes no mundo objetivo, pressupondo a necessidade de sua

²⁴ A sintaxe é uma das divisões da linguagem, juntamente com a semântica e a pragmática. Esta divisão no estudo da linguagem originou-se a partir do texto de Charles William Morris (1901-1979), da Universidade de Chicago (EUA) que serviu de introdução à *Enciclopédia Internacional de Ciência Unificada* organizado pelos membros do Círculo de Viena (Áustria). Além de Morris, nomes como Otto Neurath e Rudolf Carnap faziam parte da organização do projeto que objetivava “formular os fundamentos epistemológicos e metodológicos de um ciência unificada” (MARCONDES, 2005, p. 7) já iniciado na Europa por Neurath. Morris teve a influência do filósofo norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), um dos precursores da pragmática. Na definição tradicional, em Morris e Carnap, a sintaxe “examina a relação entre os signos; a semântica estuda a relação dos signos com os objetos a que se referem; e a pragmática diz respeito à relação dos signos com seus usuários e como estes os interpretam e os empregam” (Id. Ibid., p. 8). A pragmática envolve o contexto dos usuários da comunicação e pressupõe a sua multiplicidade, a heterogeneidade e variação de seu uso. É nesse sentido que Carnap considerava a a pragmática um campo da linguagem de difícil análise. Tradicionalmente, a sintaxe e a semântica receberam mais atenção. Habermas (1990, p. 57) ao referir-se à guinada lingüística, aponta para os limites do semanticismo e propõe a guinada pragmática. O estruturalismo, do qual quedou a semântica da proposição, voltou-se para uma linguagem abstrata. “Elevando as formas anônimas da linguagem a uma categoria transcendental, ele degrada os sujeitos e sua fala à condição de algo meramente acidental.[...]A individualidade e a criatividade do sujeito capaz de fala e ação[...]passa a ser visto como um fenômeno residual, que pode ser simplesmente posto de lado ou desvalorizado[...] Somente a guinada pragmática oferece uma saída para a recuperação da abstração estruturalista”.

fundamentação e de sua possível crítica. O uso desta racionalidade, embora empreendida através do discurso teórico, não se sustenta por si mesma, isenta de qualquer contexto. A expressão do conhecimento acontece em nível da linguagem e do agir, uma vez que, modernamente, todo saber é considerado falível, ocorre a necessidade de corrigi-lo e modificá-lo sempre que isso se mostrar adequado. Para Habermas (Id. Ibid.,p. 105) isto representa

também *aprender* algo mediante o relacionamento prático com uma realidade que nos resiste.[...]Um relacionamento racional com o saber só é possível graças à representação lingüística do que se sabe e a confrontação do saber com uma realidade no contato com a qual uma expectativa fundamentada pode falhar. [...] Aprendemos com decepções, na medida em que processamos surpresas com faculdade de juízo abdutiva e revisamos o saber tomado problemático.

Todo o agir tem a intenção de executar um determinado fim. Para isso, seu ator decide quais as ações que isto envolve. A *racionalidade teleológica* ou *estratégica* visa alcançar o êxito a partir dos meios ou condições escolhidas pelo sujeito da ação, Ou seja, de acordo com uma situação que é do seu interesse particular. É uma ação individual no qual o sujeito age egocentricamente de acordo com suas preferências. O agir teleológico²⁵ demonstra sua racionalidade, por um lado, caso o sujeito tenha atingido os objetivos (êxito) e sabe explicar o *porquê* de seu sucesso. Por outro lado, se “esse saber motiva (ao menos em parte) o ator de modo tal que ele execute sua ação por razões que ao mesmo tempo possam explicar seu êxito possível” (Id. Ibid., p. 106).

²⁵ Habermas no seu livro “Técnica e ciência como ideologia” coloca a ação racional *teleológica* ligada diretamente ao *trabalho*, ou seja, à ação instrumental orientada por regras técnicas apoiadas em um saber empírico (eventos observáveis, físicos ou sociais). Assim também, entende a ação *comunicativa* como uma *interação* simbolicamente mediada, orientada por normas de vigência obrigatória. Os participantes seguem as normas por um acordo estabelecido e reconhecido e objetiva-se na comunicação cotidiana. As regras técnicas exigem habilidades para resolver os problemas técnicos que, uma vez não respeitadas, condenam seu autor ao fracasso de sua ação. As normas convencionadas voltam-se às estruturas da personalidade que motivam para o seguimento das normas que, uma vez não respeitadas, condena seu autor às sanções perante a sociedade.

A intenção de executar uma determinada ação exige a decisão por determinadas medidas que, no caso da racionalidade teleológica, está amparado por um saber ancorado em informações, no cálculo de suas probabilidades, que podem ser corretas ou falsas. Para tanto, exige um saber reflexivo sobre as razões de determinadas escolhas. As razões que determinam as escolhas “dependem do suprimento de informações confiáveis (sobre eventos aguardados no mundo ou sobre a conduta e as intenções de outros autores)” (p. 107), entrelaçando-se assim com as estruturas do saber e da fala. Assim, as informações, inteligentemente selecionadas por seus autores conforme sua preferência, só podem ser processadas e justificadas pelo viés lingüístico. Envolve um saber teórico, mas também inferências práticas. O agir intencional recorre a proposições intencionais, ou seja, aos atos de fala perlocucionários, pois visam influenciar para alcançar determinados fins. A pretensão de validade levantada é a eficácia em suas ações que possam conduzir ao êxito no mundo objetivo.

Ao empregar a linguagem de forma comunicativa, a racionalidade aplicada adquire uma forma peculiar, que não pode ser reduzida a uma racionalidade epistêmica e também, não se reduz à racionalidade do agir teleológico. No uso da *racionalidade comunicativa* entra em jogo a interação social. Nesta interação, mediada pelo uso das expressões lingüísticas, o falante precisa entender-se com o outro a respeito de algo, ou seja, não é mais uma ação de escolha exclusivamente individual. O agir comunicativo traz a possibilidade de ser um elo integrador entre as outras racionalidades, pois

não serve apenas para exprimir intenções de um falante, mas também para representar estados de coisa (ou supor sua existência) e estabelecer relações interpessoais com uma segunda pessoa. [...] Há então uma relação tripartite entre a significação de uma expressão e (a) o que se quer dizer com ela, (b) o que se diz nela e (c) a forma de sua aplicação na ação de fala (HABERMAS, 2004a, p. 107).

O uso da racionalidade comunicativa corporifica-se em processos de entendimento mútuo de forma que seus participantes necessitam assumir uma postura de cooperação de uns com os outros. Assim, exige-se dos sujeitos uma mudança de perspectiva:

os atores têm de abandonar o enfoque objetivador de uma agente orientado pelo sucesso, que deseja produzir algo no mundo, e assumir o enfoque performativo de um falante, o qual procura entender-se com uma segunda pessoa sobre algo no mundo. Sem essa re-orientação que leva em conta as condições do uso da linguagem voltada ao entendimento, eles não teriam acesso ao potencial de energias de ligação existentes na linguagem (HABERMAS, 1990, p. 74).

Além dos papéis assumidos na primeira (falante) e segunda (ouvinte) pessoas, Habermas (2004a) aponta para a possível necessidade do papel da terceira pessoa no uso da racionalidade comunicativa. Diferentemente no uso das outras racionalidades, os atos de fala²⁶ ilocucionários utilizados pretendem

²⁶ A Escola de Oxford, Inglaterra, (OLIVEIRA, 2001) empenhou-se em desenvolver estudos sobre a linguagem sob um outro sentido: no contexto de seu uso. Seus teóricos opunham-se à concepção tradicional de linguagem, utilizada apenas na sua dimensão descritiva. O iniciador da pesquisa sobre a linguagem enquanto ação foi o filósofo inglês John Langshaw Austin (1911-1960). Para o pesquisador não existem apenas enunciados *declarativos* que designam, descrevem, registram um fato qualquer. Há enunciados do tipo *constatativos* que têm como função a pura constatação. Além desses, há os *performativos*. Eles próprios já representam uma ação, ou seja, dizer significa fazer, por exemplo, quando fizemos uma promessa para alguém. Assim, Austin propõe a “Teoria dos Atos de Fala”. “Para Austin, um ato de fala qualquer, mesmo o mais simples, é uma realidade complexa, contém muitas dimensões. Para podermos captar a ação lingüística em sua totalidade, faz-se necessário, em primeiro lugar, tentar analisar suas diferentes dimensões” (p. 157). Assim, Austin aponta para três tipos de fala: *locucionários* – envolve todo procedimento lingüístico, é uma pré-condição para que a linguagem aconteça – *ilocucionários* – busca situar o contexto do ato locucionário, questiona sobre a intenção/objetivo com que ele é empregado (para ameaçar, julgar, apelar, informar, etc.). Os atos ilocucionários são constituídos por convenções sociais e a força ilocucionária depende de determinadas condições de aceitação. Por fim, Austin refere-se aos atos de fala *perlocucionários* como sendo a expressão lingüística que tem como finalidade produzir efeitos sobre as pessoas, influenciando para determinados fins. Além de Austin, outro nome de peso na Escola de Oxford é o de John Searle que procurou aprofundar teoricamente os estudos de Austin, afastando-se da situação concreta para situar seu trabalho na estrutura universal da linguagem, ou seja, das condições de possibilidades para que o ato de fala seja possível. Para Habermas (1990), a teoria dos atos de fala de Searle é considerada por ele como sendo a mais bem elaborada até agora, principalmente em seus acréscimos nas condições de validade para o sucesso dos atos ilocucionários. Estes só acontecem nas relações intersubjetivas do modo cooperativo em que um procura entender-se com o outro (racionalidade do entendimento) a fim de alcançar êxitos ilocucionários. Com os atos ilocucionários realiza-se uma ação social.

alcançar as metas ilocucionárias que não se restringem aos efeitos provocados no mundo objetivo. Isto se justifica uma vez que, a ação comunicativa, fundamentada nos atos de fala, tem como intenção o agir voltado para o entendimento e não para fins estratégicos. Ou seja, só pode se dar numa relação dialógica, intersubjetiva, livre da coerção, pois tal postura colocaria em risco a própria intenção do consenso, que necessita firmar-se na base da cooperação racionalmente motivada, sempre aberta à crítica. Assim, ao ouvinte cabe a liberdade de decidir entre o “sim” e o “não”, que a princípio pode-se definir como uma liberdade de arbítrio, na linguagem ordinária presente no mundo da vida²⁷, mas que se torna uma liberdade reflexiva no contexto da argumentação no uso de uma racionalidade tornada discursiva.

O agir comunicativo, no uso performativo de seus enunciados, visa à integração social, portanto, preocupa-se com a aceitação de seus proferimentos justificando-os racionalmente e comprometendo-se com a sua veracidade e compreensibilidade. Habermas aposta nesta capacidade de cooperação e responsabilidade ética dos sujeitos envolvidos nos atos de fala, comprometendo-se com as condições necessárias para a interação comunicativa: sinceridade, veracidade, inteligibilidade e justificabilidade. Nas palavras de Habermas (2004a, p. 109)

²⁷O conceito de *mundo da vida* (HABERMAS, 1990) foi introduzido por Husserl como forma de crítica em um contexto de vida marcado pela razão objetivante das ciências naturais. Assim, opõe o mundo da vida, espaço das realizações originárias, ao mundo da ciência idealizado pela tecnicização. Habermas introduz o conceito de mundo da vida no campo de uma teoria da comunicação. Ao atuar comunicativamente, os sujeitos estão amparados por um saber presente no horizonte do mundo da vida que lhes dão os recursos para os processos de interpretação em situações de ação. O mundo da vida traz um saber não-temático, pré-reflexivo, ou seja, não problematizado oriundo das nossas experiências, convicções e aprendizagens impressas na nossa cultura. “Podemos imaginar os componentes do mundo da vida, a saber, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas da personalidade, como se fossem condensações e sedimentações dos processos de entendimento, da coordenação da ação e da socialização, os quais passam através do agir comunicativo, que corre através das comportas da tematização e que torna possível o domínio de situações, constitui o estoque de um saber comprovado na prática comunicativa. [...] A rede da prática comunicativa cotidiana espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico, constituindo o meio através do qual se forma e se reproduz a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade”. (p. 96).

o que torna aceitável a oferta do ato de fala são, em última análise, as razões que o falante, no contexto dado, poderia apresentar para a validade do dito. A racionalidade inerente à comunicação repousa, portanto, na conexão interna entre (a) as condições que tornam válido um ato de fala, (b) a pretensão levantada pelo falante de que sejam cumpridas estas condições e c) a credibilidade da garantia por ele assumida de que poderia, se necessário, resgatar discursivamente essa pretensão de validade.

O reconhecimento das pretensões de validez levantadas conduz ao êxito ilocucionário dos atos de fala. A racionalidade voltada ao entendimento requer de seus participantes um conceito formal de mundo, à primeira vista, como forma de referência, uma vez que não envolve apenas contextos pessoais. Porém, os atos de fala presentes em uma argumentação têm o mundo da vida como sua primeira referência. Assim, não correspondem apenas à representação de acontecimentos ou estados de coisas (*mundo objetivo*). Também se referem às interações sociais reguladas por normas (*mundo social*) e às vivências pessoais dos seus sujeitos (*mundo subjetivo*), do qual têm acesso privilegiado.

Nisto, deparamos com exatamente três tipos de pretensões de validade: pretensões de validade relativas a fatos que afirmamos com referência a objetos no mundo objetivo; pretensões de veracidade de enunciados que revelam vivências subjetivas às quais o falante tem acesso privilegiado; por fim, as pretensões de correção de normas e prescrições, que merecem reconhecimento num mundo social intersubjetivamente partilhado (Id. Ibid.).

A pretensão de validade levantada no uso de qualquer racionalidade depara-se com a referência a um mundo objetivo e as possíveis resistências em sua aplicação. Toda ação parte em princípio de uma decisão pessoal, mas que já se encontra inserida em um mundo social e objetivo. Para Habermas (1991) as razões tomadas para que um problema seja resolvido ou um objetivo a ser

alcançado nos coloca entre diferentes possibilidades de ação. Procura-se dar razões para as preferências ou opções a fim de que a meta seja alcançada. Estas decisões podem ser simples ou complexas dependendo do fim ao qual estão orientadas. Porém, em todos os casos, estão implicadas questões pessoais, sociais e objetivas, mas que estão inseridas em um contexto de relações intersubjetivas, de uma prática de vida. São questões pragmáticas, éticas e morais, situadas no horizonte das relações interpessoais e que carecem da interpretação crítico-reflexiva no uso da razão prática enquanto complementação da razão abstrata que se refugiou no formalismo da teoria.

A forma discursiva do conhecimento pressupõe um ser capaz de refletir sobre sua própria razão incorrendo num processo de aprendizado que se dá na sua interação como os outros.

Os resultados de processos de aprendizado, que sempre começam num horizonte particular de significação, só podem modificar os limites do mundo lingüisticamente aberto quando o saber *sobre o mundo* não só é possibilitado pelo saber lingüístico, mas ganha em relação a este uma força de revisão (HABERMAS, 2004a, p. 93).

No comparecimento de situações complexas, a razão torna-se reflexiva certificando-se de seu procedimento. A atitude reflexiva adotada pela razão participa de um processo de abertura ao mundo, uma vez que precisa prestar contas de suas pretensões de forma responsável em relação aos outros que participam da argumentação. Para uma posse reflexiva de sua razão, o sujeito necessita distanciar-se de seus proferimentos assumindo uma postura descentrada de mundo, o que Habermas considera como “uma condição necessária de sua *liberdade*. A liberdade se distingue segundo os diferentes tipos de auto-referência do sujeito cognoscente e agente” (Id. Ibid., p. 103 – grifo do autor). Habermas situa a liberdade *reflexiva*, a liberdade de *arbítrio* e a liberdade *ética* como disposições de cada pessoa de acordo com as auto-referências que o

sujeito toma para si a partir das perspectivas que os outros participantes do discurso têm ao apresentarem seus argumentos. Neste sentido, Habermas identifica a *racionalidade discursiva*²⁸ como sendo um nível integrativo da linguagem entre as racionalidades epistêmica, teleológica e comunicativa.

Nesta última, origina-se a racionalidade discursiva. Assim, afirma que “a estrutura discursiva cria uma correlação entre as estruturas ramificadas de racionalidade do saber, do agir e da fala ao, de certo modo, concatenar as raízes proposicionais, teleológicas e comunicativas”(p.101). Dessa forma, as diferentes racionalidades, na educação do ser humano, devem ser compreendidas como dimensões complementares que, na proposta de Habermas, podem estabelecer um vínculo integrador, tendo na práxis da argumentação (racionalidade discursiva) a “forma reflexiva do agir comunicativo”.

A capacidade de mudança de perspectiva, isto é, a compreensão descentrada de mundo, traz as condições de possibilidade para a formação discursiva da vontade que possa ir além das formas particulares de vida sem, porém, negligenciá-las. Essa capacidade de compreensão descentrada de mundo pode ser interpretada em analogia com a autonomia kantiana necessária para o estabelecimento das normas morais que exigem, a princípio, abertura para a interpretação de mundo dissociada dos costumes, embora, tenha neles seu ponto de partida. Nessa perspectiva da tradição kantiana é que Habermas fundamenta sua Ética do Discurso que pretende justificar o discurso prático como sendo a forma mais viável de estabelecer uma relação dialógica entre as questões éticas e as normas morais. O capítulo a seguir procura discorrer sobre estas questões.

²⁸O autor também denominou esse tipo de racionalidade de plena responsabilidade. “A plena responsabilidade pressupõe uma auto-relação refletida da pessoa com o pensa, diz e faz; por meio das auto-referências correspondentes, essa capacidade se entrelaça com as estruturas racionais centrais do saber, da atividade orientada a fins e da comunicação” (HABERMAS, 2004a, p. 102).

- CAPÍTULO III -

A ÉTICA DO DISCURSO EM HABERMAS: a conciliação entre justiça e solidariedade

A partir das considerações feitas anteriormente, acerca da racionalidade discursiva, retomo brevemente, a título de introdução, a questão da liberdade enquanto condição para uma compreensão descentrada de mundo. A atitude descentrada tora possível assumir pontos de vista que transcendam os interesses e preferências conduzidas egocentricamente. Esta relação entre formas de vida particular e as formas de vida partilhadas socialmente norteiam os conceitos de justiça e solidariedade expressos na Ética do Discurso em Habermas. A *justiça* e a *solidariedade* não são elementos complementares, conforme Habermas (1991), antes são dois aspectos de uma mesma realidade. A preocupação com o bem-estar do outro e com o bem estar - geral se dá numa relação de reconhecimento recíproco.

Este tratamento igual que cada indivíduo conclama para si (*justiça*) tem no seu complemento o mesmo tratamento para todos (*solidariedade*). “A *justiça* tem a ver com as iguais liberdades de indivíduos inalienáveis e que se autodeterminam, enquanto a *solidariedade* tem a ver com o bem-estar das partes irmanadas numa forma de vida partilhada intersubjetivamente – e, assim, também com a preservação da integridade dessa forma de vida. As normas morais não

conseguem proteger uma coisa sem a outra: nem conseguem preservar os direitos e liberdades iguais do indivíduo sem o bem-estar do próximo e da comunidade que pertencem” (p.p. 70-71). A solidariedade pensada sob uma moral universalista estende-se para além dos grupos sociais restritos ou a grupos etnocêntricos. No entanto, justiça e solidariedade convergem pressupondo expectativas de reconhecimento recíproco construídas na formação da vontade geral discursiva capaz de enfrentar as barreiras que se encontram inseridas nas estruturas sociais.

Dessa forma, a racionalidade que opera no interior de uma argumentação discursiva é uma racionalidade tornada reflexiva e que, em situações problemáticas compreende a formação discursiva da vontade, integrando a individualidade do sujeito e os laços que o prendem objetivamente a todos os outros, de forma universal. Este é o cerne da Ética do Discurso. Neste processo de formação da vontade discursiva, a “plena responsabilidade” (Habermas, 2004a) dos sujeitos é esperada na auto-relação refletida nas atitudes com os outros participantes do discurso. A racionalidade do indivíduo é medida pela sua capacidade de adotar uma atitude reflexiva na auto-relação com seu saber, seu agir e sua fala. As disposições para o uso de sua liberdade é condição para esta atitude reflexiva.

A auto-relação epistêmica requer uma liberdade reflexiva para dispor de uma atitude reflexiva “do sujeito cognoscente com suas próprias opiniões e convicções” (Id. Ibid., p. 103), saindo de uma posição puramente egocêntrica. A auto-relação técnico-prática exige uma liberdade de arbítrio numa atitude do sujeito para com suas escolhas que melhor se adaptarem as suas atividades orientadas ao êxito em um mundo objetivo. A auto-relação moral-prático conta com a autonomia ou a vontade livre, na tradição kantiana, no sentido do sujeito autodeterminar a vontade própria em favor de uma idéia moral que possa ser atribuída de forma universal. É uma atitude reflexiva do sujeito “ante suas próprias ações reguladas por normas” (Id. Ibid.). A auto-relação existencial conta com a liberdade ética que “exige uma atitude reflexiva ante o projeto de vida próprio, no

contexto de uma biografia individual, mas entrelaçadas com formas de vida coletivas dadas” (Id. Ibid.).

Habermas acentua que a liberdade do sujeito é uma disposição que lhe é inerente pela capacidade racional, porém, a atitude reflexiva adotada nas auto-relações correspondentes se dá pela interiorização dos efeitos produzidos nas relações interpessoais. Em outras palavras, as perspectivas que os outros têm diante de minhas ações produzem um efeito reflexivo sobre meus proferimentos. Esse processo só é possível pela via discursiva, voltada ao entendimento. No que diz respeito às questões ético-morais, a ação comunicativa tornada reflexiva, rompe com a idéia de que juízos morais devem desprender-se das questões da vida prática. Para Habermas (2004a) os sentimentos negativos enfrentados em determinados contextos de vida, gerando situações de violência e injustiça, podem ser reconhecidos reciprocamente. Para o filósofo, sentimentos de culpa, de ofensa, de indignação e de rejeição diante de comportamentos dos participantes de uma comunidade “têm um conteúdo proposicional que anda de mãos dadas com a apreciação moral” (p. 273). As histórias de vida e as relações com os grupos sociais envolvem as questões éticas que são o ponto de partida para o reconhecimento de normas morais, respaldados universalmente.

No desenvolvimento deste capítulo, procuro expor as principais idéias que fundamentam a Ética do Discurso em Habermas. No horizonte do reconhecimento das formas de vida prática, a Ética do Discurso reformula a ética kantiana do dever ser, partindo do pressuposto da necessidade de um moral universalista. Contudo, sem cair no universalismo abstrato que exige a total separação das formas de vida particular para um dever-ser idealizado, refletindo em problemas de aplicação na prática. Na Ética do Discurso, o imperativo categórico kantiano reconcilia-se com as questões do bem-viver no interior de uma prática comunicativa tornada reflexiva via argumentação discursiva. Para melhor argüir acerca das vantagens da Ética do Discurso, torna-se pertinente, primeiramente, retomar alguns conceitos e idéias da teoria moral de Kant (3.1).

Na Ética do Discurso²⁹, apresentada logo a seguir, as normas devem contar com a anuência de todos envolvidos no discurso prático. É uma busca cooperante da verdade na qual só pode alcançar o *status* de validade moral os enunciados universalmente reconhecidos. Isto requer a emancipação das vontades e preferências contingentes, embora toda moral tenha um estreito vínculo com as formas de vida ética e pragmática de cada um. Neste sentido, a razão prática diferencia-se conforme a perspectiva de seu uso: seja nas questões práticas, no debate ético ou no do discurso acerca das normas morais. Assim, o método do discurso prático expresso na Ética do Discurso inclui os interesses e necessidades referentes ao mundo subjetivo, social e objetivo. No entanto, os argumentos utilizados no discurso já sempre estarão submetidos a uma avaliação crítica em relação às pretensões de validade (3.2).

3.1. KANT: a boa vontade e o dever enquanto manifestação do bem

Um ilustre representante da ética moderna é Immanuel Kant (1724 – 1804). A *ética do dever*, iniciada por Kant fundamenta-se por aquilo que o filósofo denominou de *imperativos categóricos* - a ação moral é válida se a regra que a orienta, puder tornar-se uma regra universal. Em seu livro *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos* (2005), Kant apresenta a fundamentação para a idéia de bem estabelecida de acordo com aquilo que definiu como “boa vontade”. Com Kant a idéia de felicidade como sumo bem é

²⁹ Segundo Marcondes (2005) a concepção de uma ética do discurso já se encontra elaborada em algumas idéias centrais na pragmática formulada na Teoria dos Atos de Fala de Austin. No entanto, o filósofo alemão Karl Otto Apel (1922 -) é o principal formulador da Ética do Discurso. Nas palavras de Habermas (2004a, p. 90) “Apel, na interpretação pragmática da reflexão sobre a validade, esbarra nas condições comunicativas de uma busca cooperativa da verdade. Há nisso a influência do modelo, desenvolvido por Charles S. Peirce, de uma comunidade ilimitada de comunicação, em que os pesquisadores justificam uns aos outros suas afirmações falíveis no intuito de alcançar um acordo (em princípio, revisável) invalidando pelo discurso os contra-argumentos (sempre possíveis). Essa idéia não só dá o impulso rumo ao conceito de verdade fundado no discurso, mas marca também o ponto de partida para uma ética do discurso, que sugere uma leitura intersubjetiva do imperativo categórico”.

substituída pela idéia do dever-ser, orientado por princípios da razão objetiva e não por inclinações pessoais como acontecia com a idéia aristotélica de felicidade. Para o filósofo, somente as determinações de uma boa vontade podem orientar as escolhas mais acertadas. Essa vontade (digna) só pode ser determinada pelo uso da razão, pois, outras inclinações humanas, como as paixões, desejos e outras emoções podem tender tanto para o bem quanto para o mal.

Desta forma, torna-se moralmente válido aquilo que pode ser determinado sem outras intenções, mas, como um fim em si mesmo, pelo “conceito de dever que contém em si o de boa vontade” (2005, p. 24) e que restringe as inclinações subjetivas, uma vez que estas conduzem a uma idéia equivocada de bem moral. Conforme o autor, nossas atitudes contêm um princípio moral quando praticadas sem interesses pessoais, mas pelo querer, pelo dever em si. A máxima kantiana – princípio subjetivo do querer – é o pressuposto para o princípio da lei prática, da razão prática objetiva de forma que possa ser aceita por todos, isto é, em forma de lei, o que Kant denomina de *imperativo categórico*. Pois, “o dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei”, e sendo assim, “devo agir sempre de modo que possa querer também que minha máxima se converta em lei universal” (KANT, 2005, p. 28-29). Embora o próprio autor admita as dificuldades do ser humano agir por puro dever (*sollen*), acredita na disposição do espírito para esta formação do caráter. O ideal da razão, como pressuposto para o agir moral, atribui a importância ao processo educativo do sujeito. Segundo Kant (2004), o homem é o único animal a necessitar de educação e formação, pois, é singularmente ele que tem a liberdade de escolha.

A liberdade do homem diante de suas possibilidades exige o uso da razão para o reconhecimento dos princípios da lei que devem orientar as escolhas, desta forma, para Kant, a vontade é a própria razão prática. Os imperativos categóricos serviriam como um dispositivo para regular as imperfeições humanas (subjetivas) da vontade, encaminhando-se para uma vontade considerada boa, necessária por si mesma, governada sob leis objetivas (do bem). Somente os imperativos categóricos têm a validade de uma lei, pois, são formulados *a priori*, livre das

influências humanas condicionadas pelos motivos e leis empíricas. O cumprimento da lei estaria assegurado pela relação de todo ser humano com um conceito de vontade, objeto de estudo de uma “metafísica dos costumes” (KANT, 2005, p. 57), de uma filosofia prática. Esta ocupar-se-ia em conhecer e investigar os princípios e leis daquilo que deve ser, não considerando critérios sobre o que agrada ou desagrada.

A formação do ser humano em conformidade com os imperativos categóricos deve ser vista como um fim, ou seja, a educação deve elevar o homem a um outro nível de moralidade, para uma outra natureza, a natureza ética. Para Kant (2004), o homem é fruto de sua educação que deve ser aperfeiçoada com o passar das gerações no sentido de desenvolver no homem disposições para o bem. Sendo assim, em Kant, a educação está voltada para uma idéia de futuro, aquilo que pode vir -a- ser. “A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema proposto aos homens” (p. 20).

Kant reconhece o homem enquanto ser consciente de sua pertença a um mundo sensível e a um mundo inteligível. Portanto, sujeito às inclinações e apetites do querer, o que o filósofo denominou de heteronomia da natureza regida pelo princípio da felicidade, pertencente ao mundo sensível. Porém, a determinação das ações humanas não pode ser regida por tais fenômenos criados por princípios subjetivos. Assim sendo, ficaria restrita a uma vontade particular ferindo o princípio do imperativo categórico de que o decidido pudesse ser válido para todos. Enquanto ser inteligível, deve orientar-se por princípios racionais que se abstraem de todos os princípios subjetivos. Estas decisões só podem ser tomadas sob a orientação de uma vontade autônoma regida por leis. É uma vontade racional, portanto, universal que Kant denomina de *vontade legisladora universal*. Esta é a condição necessária para a idéia de uma liberdade orientada por leis universais. O princípio da autonomia da vontade torna o sujeito o legislador de suas ações, de sua vontade e que só podem estar em consonância com a razão, ou seja, regida pelo princípio da moralidade.

Como ser racional e, portanto, pertencente ao mundo inteligível, o homem não pode jamais intuir a causalidade de sua própria vontade senão sob a idéia de liberdade, pois a independência das causas determinantes do mundo sensível [...] é a liberdade. Ora, a idéia de liberdade está inseparavelmente ligado ao conceito de autonomia, e a este, o princípio universal de moralidade, que serve de fundamento à idéia de todas as ações de seres racionais (KANT, 2005, p. 85).

O próprio homem deve tomar consciência desta sua dupla maneira de ser: a de um ser pertencente ao mundo sensível (consciência de si) e pertencente a um mundo inteligível (consciência de si enquanto ser inteligente) capaz de desprender-se das coisas sensíveis através da autonomia da vontade regida pela razão. Esta capacidade de legislador universal sobre o agir conduz o ser racional ao *reino dos fins*.

Pela palavra reino entendo a ligação sistemática de vários seres racionais por meio de leis comuns. Ora, como as leis determinam os fins segundo a sua validade universal, se se abstrair das diferenças pessoais entre os seres racionais e de todo conteúdo de seus fins particulares, poder-se-á conceber um todo do conjunto dos fins (tanto dos seres racionais como fins em si mesmos como dos próprios fins que cada qual pode propor a si mesmo) em ligação sistemática. [...] Decorre daí, contudo, uma ligação sistemática de seres racionais por meio de leis objetivas comuns, isto é, um reino que, justamente porque essas leis têm em vista a relação desses seres uns com os outros como fins e meios, pode bem ser chamado de *reino dos fins* (Id. ibid., p. 64 – grifo do autor).

Para Kant, a lei objetivo-prática determina-se exclusivamente pelo uso da razão, portanto desligada de qualquer contexto da experiência. Para o filósofo, o estudo dos sentimentos, das inclinações e do prazer cabe a uma psicologia empírica fundada em leis empíricas. A lei objetivo-prática, estudo de uma filosofia

prática, determina o que deve ser. Inicia-se com as máximas regidas pela autonomia da vontade que é a condição para o imperativo categórico. Este desprendimento do empírico só é possível pelo uso da liberdade inerente ao homem, regida pela vontade pura, que Kant considera como um *a priori*, portanto, não condicionada às influências do mundo sensível, mas sim como algo em si, absoluto.

Esta teoria que divide o mundo em mundo sensível - dos fenômenos, das inclinações e motivos subjetivos - e o mundo inteligível – do dever e da vontade pura – é uma das diferenças que Habermas aponta em relação a Kant e a Ética do Discurso. A excessiva abstração encontra sérios problemas de aplicação da ética do dever, idealizada teoricamente, quando precisa confrontar-se com problemas concretos do mundo empírico. O próprio Kant exclui-se em explicar a possibilidade de tamanha abstração teórica.

Ora, como uma razão pura, sem outros impulsos, venham esses de onde vierem, possa por si mesma ser prática, isto é, como o simples princípio da validade universal de todas as máximas como leis (que seria certamente a forma de uma razão pura prática), sem matéria alguma (objeto) da vontade em que antemão pudesse tomar qualquer interesse, possa dar por si mesma uma impulsão e produzir um interesse que se denominaria *puramente moral*; ou, dizendo de outra maneira: como uma razão pura possa ser prática – explicá-lo, eis algo que toda a razão humana é absolutamente incapaz: e serão vãos todos os esforços em busca de sua explicação. Da mesma forma seria se eu quisesse descobrir como é possível a liberdade mesma como causalidade de uma vontade (l. *ibid.* p. 94 – grifo do autor).

No entanto, Habermas considera a idéia da universalidade, expressa no imperativo categórico, como uma saída do egocentrismo, das inclinações pessoais que motivam atitudes egoístas pautadas em uma ética puramente subjetivista.

Valores como respeito³⁰, justiça e solidariedade já se encontram inscritos na ética kantiana. Considerar o outro a partir de tais valores exige uma saída do individualismo para uma relação intersubjetiva cooperativa, exercendo laços de solidariedade. O reconhecimento ao igual tratamento a todos se torna uma questão de justiça e por isso, um dever fazê-lo. Porém, uma outra objeção de Habermas à ética kantiana diz respeito à atitude monológica atribuída à consciência interior do sujeito em decidir sobre seus juízos morais.

Apesar das diferenças, a Ética do Discurso é apresentada por Habermas como uma reconstrução da ética kantiana fundamentando-a na base do discurso argumentativo, tendo como referência a teoria de Apel. Segundo Apel (1994) somente o discurso argumentativo seria capaz de validar normas e juízos que se tornam problemáticos no mundo da vida. Para o filósofo a situação atual da humanidade - os riscos impostos pelo próprio homem sobre sua sobrevivência – exige, por si, um posicionamento moral. Segundo o autor, “por primeira vez na história mundial transcorrida até agora, se torna visível uma situação, na qual os homens, em face do perigo comum, são desafiados a assumir uma responsabilidade moral” (APEL, 2004, p. 193). Sendo assim, a situação na qual o homem, hoje, se encontra – perigo da guerra nuclear; devastação da biosfera; violência social; corrupção política, etc – já se coloca como um problema ético.

Habermas considera a Ética do Discurso, inaugurada por Karl Otto Apel, como sendo a abordagem mais promissora para a discussão das questões práticas. No processo argumentativo, os participantes levantam expectativas por pretensões de validade, orientadas para o entendimento mútuo, de modo que possam posicionar-se entre o “sim/não”. Esse processo de comunicação dialógica só pode se dar na intersubjetividade e não na imposição coercitiva de um conhecimento sobre o outro. O agir comunicativo cotidiano é elevado a uma práxis

³⁰ Para Kant (2005) o respeito não é um simples sentimento condicionado pelas inclinações humanas. Pelo contrário, é um sentimento produzido mediante critérios pelo uso da razão. O respeito que demonstrado é a subordinação da vontade perante a lei, é o reconhecimento de algo que é imposto ao nosso amor-próprio. Por exemplo, o respeito a uma pessoa de talento dar-se-ia pelo modelo de retidão à lei que ela representaria, sendo seu talento também visto como um dever cumprido. Habermas desce à terra esse conceito de dever kantiano de forma que o que é válido, ou a decisão correta, tenha como base as razões incontestadas apresentadas em forma de argumento discurso as quais possam conta com a anuência de todos os participantes.

argumentativa pautada pelo melhor argumento na pretensão de convencer o outro de suas razões. Nesta interação, abre-se o horizonte no qual seus interlocutores podem “aprender uns dos outros” (HABERMAS, 2004a, p. 92). Os participantes do diálogo comprometem-se mutuamente com os resultados do processo. Nesta perspectiva, é que Habermas qualifica sua Ética do Discurso.

3.2. A Ética do Discurso

Seguindo esta linha de pensamento, Habermas vê no campo da filosofia um caminho favorável para a interpretação hermenêutica e o debate crítico de situações atuais. Jürgen Habermas (1929 -) é integrante da segunda geração de intelectuais da Escola de Frankfurt, Alemanha. O termo Escola de Frankfurt (Prestes, 1996), é utilizado para referir-se aos pensadores filiados ao Instituto de Investigação Social (Institut für Sozialforschung), fundado em 1924. Entre eles, em especial, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Lowenthal. Seus estudos filosóficos baseiam-se em investigações interdisciplinares acerca dos problemas sociais, preocupando-se, principalmente, com a questão da emancipação humana. As críticas à forma tradicional de conceber a sociedade passam a ser o principal ponto de pesquisa e que compreende o termo “teoria crítica”. Habermas é influenciado, em suas pesquisas, por esses pensadores, porém, reformula categorias e pressupostos estabelecidos na Teoria Crítica. Sustenta o esgotamento do paradigma da consciência, ainda mantido neste modelo teórico, propondo sua substituição pela teoria da ação comunicativa.

A possibilidade vista por Habermas, em uma comunidade de comunicação pressupõe a possibilidade de se retomar valores éticos importantes, até então, no atual contexto mundial. Para Habermas, no convívio social - mediado pelo agir comunicativo – as expectativas de superação do egocentrismo, são ancoradas em uma racionalidade voltada ao entendimento e que se submete

a critérios públicos de discussão. Tal processo de entendimento, para o autor, requer que o interesse seja compartilhado, uma vez que, passa pelo viés da linguagem pressupondo uma relação intersubjetiva.

A forma discursiva do entendimento mútuo, a partir de argumentos racionalmente aceitos por todos, é a base da Ética do Discurso. A validade dos enunciados só pode ser avaliada livre de qualquer tipo de coerção, seja ela por força política, pela autoridade imposta pela tradição ou convicção religiosa. Tais preceitos, compreendidos nos princípios da Ética do Discurso, tornam-se pertinentes na avaliação de normas morais e ganha importância em um contexto no qual os fundamentos religiosos vêm-se subtraídos desta tarefa.

Com a destituição dos fundamentos religiosos, a autoridade epistêmica dos fundamentos morais passa para as ciências empíricas. A pluralidade das culturas sociais não mais se permite validar por uma moral única, partilhada por todos, como a visão de mundo católica, obrigatória a todos. Assim, a filosofia moral necessita buscar um outro nível de fundamentação que não pode mais ser justificado “publicamente segundo um ponto de vista divino transcendente” (HABERMAS,2004b, p. 18). Porém, Habermas levanta suas objeções às tentativas de fundamentação da moral a partir de posições idealistas, individualistas, funcionalistas ou céticas surgidas historicamente, que não serão aqui debatidas.

A Ética do Discurso proposta por Habermas é complexa e levanta questões que poderiam cada uma, ser extensivamente discutidas, uma vez que recorre a muitos autores de diversas áreas do conhecimento em um processo que denominou de reconstrução teórica. O contexto desta pesquisa restringe-se em pautar por idéias e conceitos básicos que fundamentam esta teoria sobre a ética e a moral como a tentativa de Habermas (1991) em reconstruir e atualizar hermeneuticamente a ética kantiana. Conforme o autor, Kant criou um conceito de justiça unilateralizado centrado na decisão de um sujeito idealizado, de forma monológica, fazendo uso de sua autonomia da vontade para avaliar suas máximas

de conduta. É nessa capacidade racional de abstração que Kant fundamenta sua ética: a razão prática enquanto instância verificadora da validade das normas, desprendida de qualquer contexto ou instituição. Os problemas na aplicação das normas têm início quando necessita da anuência de todos. As questões do reconhecimento mútuo, da cooperação recíproca à liberdade de participação encontram seus limites uma vez que a aplicação do imperativo categórico por si só, isenta-se em buscar a concordância dos demais reconhecendo suas situações concretas de vida. Para Habermas, o indivíduo só forma sua personalidade através da socialização via linguagem. A linguagem utilizada no entendimento com o outro se torna condição necessária diante da fragilidade do ser humano no entrelaçamento com as diferentes formas de vida sócio-culturais.

O indivíduo isolado, “por si só, não consegue afirmar sua identidade” (Id.Ibid., p. 19) necessitando do compartilhamento com os outros como referência aos seus próprios atos. Segundo o autor, a moral posiciona-se enquanto dispositivo de proteção nas relações interpessoais – construídas sobre uma base comunicativa - como forma de orientação “à extrema vulnerabilidade dos indivíduos” (Ibid., p. 18). Uma vez que a individualização se constitui na socialização, para Habermas, a moral tem duas tarefas a cumprir: exige o respeito à dignidade e à liberdade de cada um (justiça); e, da mesma forma, em reconhecimento mútuo, exige a reciprocidade desse respeito ao outro como membro do grupo, na preocupação como seu bem-estar (solidariedade).

A Ética do Discurso dispõe do potencial para estabelecer uma estreita relação entre justiça e solidariedade. Tais princípios éticos, tradicionalmente, colocavam-se em posições excludentes: as éticas do dever assentam-se sobre o princípio de justiça e as éticas do bem, sob o bem-estar geral. Para Habermas, esta relação entre justiça e solidariedade destacada na ética do discurso, torna-se possível quando orientada por uma forma de comunicação mais exigente que possa transcender as forma de vida concreta. A estrutura universal da razão expressa pela linguagem de todos os sujeitos inspira a imagem de uma

comunidade ideal de fala³¹ enquanto condição de possibilidade do discurso argumentativo. Trata-se da formação de uma vontade discernente e garantidora do debate livre de coações, um processo possível no uso de um método discursivo prático.

O método do discurso possibilita a avaliação da validade dos proferimentos via força argumentativa. Ou seja, a adesão se dá pelo convencimento às boas razões levantadas e que resistem às possíveis objeções. Substitui, assim, a validade do imperativo categórico imposto como uma obrigação. Para a avaliação imparcial dos pontos de vista morais, válidos universalmente, G. H. Mead recomenda

a assunção de papéis ideais que exige que o sujeito dotado da capacidade de juízo moral se coloque na posição de todos aqueles eventualmente atingidos por uma conduta problemática ou pela entrada em vigor de uma norma controversa. O método do discurso prático apresenta vantagens quando confrontado em ambas as construções. Quando argumentam, os intervenientes têm de partir do princípio de que, em regra, todos os indivíduos em questão tomam parte, enquanto sujeitos livres e iguais, numa busca cooperante da verdade [...] O discurso prático é visto como uma forma exigente da formação da vontade”(HABERMAS, 1991, p. 17).

Dessa forma, o método do discurso prático contempla os dois aspectos importantes num processo argumentativo: a autonomia de cada um em seus proferimentos e a relação recíproca do reconhecimento desse interesse de modo em geral. É uma relação de empatia solidária em que cada indivíduo projeta-se no

³¹ “Na qualidade de interveniente numa argumentação, cada indivíduo está posicionado na sua própria perspectiva, embora continue inserido num contexto universal – é isto que Apel pretende dizer com ‘comunidade ideal de comunicação’. No discurso, não se quebra o laço social do sentimento de pertença, se bem que o consenso que a todos é exigido transcenda as fronteiras de todas as comunidades concretas” (HABERMAS, 1991, p. 22).

outro, é a “reciprocidade do conhecer-se a si próprio através dos outros” (Id. Ibid., p. 73), condição para a busca de um consenso sempre passível de revisão.

A ética discursiva ordena diversas formas de argumentação a questões éticas e morais, a saber, discurso de auto-entendimento, de um lado, discursos de fundamentação normativa (ou de aplicação) de outro. Com isso, no entanto, ela não reduz a moral a tratamento indistinto, mas procura fazer jus a dois aspectos; à justiça e à solidariedade. Um comum acordo almejado via discursiva depende simultaneamente do “sim” ou do “não” insubstituível em cada um dos indivíduos, bem como da superação egocêntrica, indissociável de todos os envolvidos em uma práxis argumentativa pautada pelo convencimento recíproco (HABERMAS, 2004b, p. 50)

Esta forma de socialização comunicativa consegue superar de uma só vez três aspectos passíveis de crítica na ética kantiana (Habermas, 1991, p.23): a) em seu aspecto *formalista* na divisão dos dois mundos, sensível e inteligível. A abstração deontológica da moral kantiana não permite a participação das questões práticas nas discussões racionais de sua fundamentação. O que é justo é separado das questões do bem-viver e sobre elas subtrai-se qualquer responsabilidade na ordem dos problemas cotidianos. A Ética do Discurso considera a justiça e a solidariedade como forma complementar no convívio social.

b) a Ética do Discurso supera a avaliação interna da conduta moral do sujeito monológico pelo processo de um discurso público como forma de generalização das normas. “Não é por acaso que o imperativo categórico dirige-se a uma segunda pessoa do singular, dando a impressão de que cada um por si, *in foro interno*, pode submeter às normas a prova, segundo convém” (HABERMAS, 2004b, p. 48). A validade das normas para que possa ser aceito de forma universal depende por um lado, da participação de cada um e, por outro lado, da superação da perspectiva egocêntrica.

c) a Ética do Discurso pretende superar a fundamentação baseada no princípio do dever, que anula a subjetividade em nome de uma lei objetiva. “O conceito intersubjetivista de autonomia leva em linha de conta que o livre desenvolvimento da personalidade de cada um depende da realização da liberdade de todos” (HABERMAS, 1991, p. 27).

Porém, Habermas também reconhece que, assim como as máximas submetem-se ao imperativo categórico, da mesma forma a fundamentação das normas e as condutas morais na Ética do Discurso dissociam-se dos contextos práticos e se sujeitam a apreciação hipotética. Uma moral universalista precisa manter certa harmonia com as práticas de socialização e com as instituições públicas. O autor aponta que os esforços empreendidos nas manifestações e movimentos sociais e políticos devem ser considerados em sua dimensão histórica. Observa-se, atualmente, que a revisão de normas e leis tem sido motivada por exigências da opinião pública frente ao descontentamento e o sentimento de indignação diante dos mais diversos tipos de violência que diariamente o ser humano sofre.

No entanto, a teoria do discurso aborda de forma diferenciada as questões morais, éticas e pragmáticas. A pergunta “o que devo fazer?” tem uma dimensão diferente diante das situações que envolvem o uso da razão prática. Nos discursos pragmáticos nossa razão orienta-se pelas preferências e opções oferecidas diante das situações. Isto é, nossa vontade já esta implicada naquilo que é reconhecido como sendo razoável fazer, basta decidir entre as alternativas dos meios e na fixação dos objetivos. Nas tarefas pragmáticas envolvem-se ações estratégicas nas quais se utilizam técnicas decididas egocentricamente. “Os discursos pragmáticos [...] apresentam determinada afinidade com discursos empíricos. Servem para relacionar o conhecimento empírico com a determinação hipotética de fins e preferências e para avaliar as conseqüências de decisões (informadas de modo incompleto) segundo máximas subjacentes” (HABERMAS, 1991, p. 110). As questões pragmáticas não envolvem problemas ético-morais, pois apenas dependem das condições para a execução de um plano individual e não uma

mudança de conduta por parte do destinatário. Nos discursos ético-morais a vontade conecta-se com a razão como forma de motivação para a mudança de atitude, para a adoção de outras perspectivas na relação com os outros.

Segundo Habermas a validade dos proferimentos e ações não pode reduzir-se a avaliações empiristas nem tampouco fundamentar-se em termos absolutos. Dessa forma, o método do discurso oferece, através do processo argumentativo, um procedimento de avaliação da validade das normas. É uma forma reflexiva de argumentação que visa ao entendimento. Como ponto de partida para esse processo de entendimento, Habermas (2004b, p. 55) pressupõe que os problemas e conflitos que afligem os envolvidos desejam ser resolvidos sem violência, na base de um acordo mútuo. No entanto, nas sociedades pluralistas, uma *ética* comum a todos não é possível. O grifo na palavra “ética” chama a atenção para a validade de uma norma seja aceita por todos necessita desprender-se dos motivos éticos relativos à autoconsciência de cada pessoa ou de histórias de vida em grupos sociais restritos. Para Habermas (Id. Ibid., p.p. 46-47)

esses motivos relativos aos atores não contam mais como motivos e orientações de valor de pessoas individuais, mas como contribuições epistêmicas para um discurso de exame de normas, realizado com o intuito do mútuo entendimento.[...]Uma lei é válida no sentido moral quando pode ser aceita por todos, a partir da expectativa de cada um. [...] No momento em que a autovinculação da vontade assume a forma de autolegislação, vontade e razão se *interpenetram* integralmente.

Para estabelecer o princípio discursivo e o princípio universalizante que serve como regra de argumentação, Habermas (2004b) apóia-se no pressuposto de que a práxis da argumentação é uma forma de entendimento comum a todos os tipos de culturas e sociedades, de maneira formal ou informal. A práxis argumentativa assenta-se sobre uma “concorrência cooperativa” de forma que seus resultados estejam fundados na força de convencimento produzida pelo

melhor argumento e não sob inclinações pessoais ou valores culturais de grupos específicos. Uma norma moral rege-se pelo princípio discursivo estabelecido no respeito a cada um numa cooperação solidária, logo, não coercitiva, pelo reconhecimento de perspectivas alheias. Assim, o princípio “D” inspira o princípio universalizante “U”.

Os princípios da ética do discurso apontam para a possibilidade de um procedimento argumentativo no sentido de convencer a todos os envolvidos, de forma imparcial e assim, fundamentar normas morais, aceitas universalmente. O princípio “D” estabelece que “só podem aspirar por validade as normas que puderem merecer a concordância de todos os envolvidos em discursos práticos. [...] O principio discursivo ‘D’, introduzido de forma condicional, indica a própria condição a ser cumprida por normas válidas, caso elas possam se fundamentadas. [...] No entanto, para a operacionalização de ‘D’, falta ainda uma regra para a argumentação que indique como as normas morais podem ser fundamentadas. O princípio universalizante ‘U’ [...] Ele afirma: que uma norma só é válida quando as conseqüências presumíveis e os efeitos secundários para os interesses específicos e para as orientações valorativas de *cada um*, decorrentes do cumprimento geral dessa mesma norma, podem ser aceites sem coação por *todos os atingidos em conjunto* (HABERMAS, 2004b, p. 58 – grifos do autor).

Sob tais princípios, o discurso prático é um procedimento que pretende avaliar a validade das normas hipoteticamente apresentadas e propor sua correção, caso seja necessário, e não propor conteúdos normativos. Neste sentido faz a distinção entre o campo do que é moralmente válido e os conteúdos culturais valorativos. Os conteúdos culturais valorativos têm a ver com a personalidade de cada indivíduo e sua interação em grupos sociais, assim, envolvem a autocompreensão³² e uma compreensão de mundo dos participantes em particular. É uma visão ainda egocêntrica que parte da perspectiva da

³² A autocompreensão refere-se a como o indivíduo compreende a si próprio, levando em conta sua identidade e aos ideais a que aspira, mas que estão entretecidos com os laços sociais a que faz parte. O processo de formação de cada um desenvolve-se no espaço das tradições compartilhadas. Assim, “ a minha identidade é cunhada por identidades coletivas e a minha história de vida está enraizada em formas de vida de âmbito histórico” (HABERMAS, 1991, p. 107).

autocompreensão (autoconsciência) e é regida pelas máximas, no sentido kantiano, que formam uma rede de hábitos pessoais nos projetos de vida, na identidade do sujeito e do grupo. Neste contexto de tradição, os hábitos “regulam o dia-a-dia, o estilo da interação, a forma de lidar com os problemas, de resolver conflitos, etc” (HABERMAS, 1991, p. 107). A perspectiva moral exige um tipo de reflexão diferente da perspectiva ética. Esta permanece nos acordos acerca das máximas mais adequadas e boas no uso em um pequeno contexto (a própria pessoa, a família, grupos sociais determinados); a primeira exige uma reflexão sobre a possibilidade de essas máximas poderem ser aceitas universalmente.

A tradição kantiana sobre a moral torna-se, novamente, visível na analogia feita entre máximas (o *ethos*) e o imperativo categórico (a lei moral). Porém, na *Ética do Discurso* o imperativo categórico ganha outro *status* expresso nos princípios “D” e “U”. Habermas entende que as máximas kantianas são “um plano de intersecção da ética e da moral, uma vez que podem ser simultaneamente avaliadas quer do ponto de vista ético, quer do moral”(Id. Ibid.). Nesse sentido, Habermas afirma que as relações interpessoais presentes no mundo da vida já trazem a expectativa da familiaridade com um ambiente normativo, embora restrito a um agir comunicativo não problematizado, mas que também levantam suas pretensões de validade.

A fundamentação da moral não exclui, então, as questões pragmáticas e éticas de seus participantes, mas exige

uma fratura com todas as evidências dos costumes concretos e estabelecidos, assim como o distanciamento em relação àqueles contextos práticos com os quais a identidade individual está entretecida de forma inextricável. É unicamente a partir dos pressupostos comunicativos de um discurso de âmbito universal, no qual todos dos eventuais indivíduos envolvidos possam tomar parte e assumir uma atitude hipotética e argumentativa face às pretensões de validade de normas e de modos de conduta tornadas problemáticas, que se constitui o nível superior de intersubjetividade relativa a uma intercruzamento da

perspectiva individual [...] sem, no entanto, perder a ligação à atitude performativa dos participantes (Id. Ibid., p. 112).

A atitude performativa dos participantes na práxis da argumentação é exigida enquanto condição para um possível consenso. Estas qualidades para a aceitabilidade racional dos proferimentos, como fala Habermas (2004b), são inerentes ao próprio processo argumentativo. O filósofo aponta para quatro qualidades que julga importante: a) desde que possa dar uma contribuição relevante, ninguém pode ser excluído da participação; b) a contribuição é direito de todos, de forma igual; c) o que é dito pelo participante deve ser coerente e sincero; e d) não pode haver qualquer espécie de coação, interna ou externa, de modo que fique garantida a liberdade de opção entre o “sim” e “não” perante as reivindicações de validação criticáveis. A única forma de força permitida é a do melhor argumento.

Na possibilidade do consenso e sua verificabilidade, para cada condição de ato de fala corresponde uma pretensão de validade e sua possível tematização sempre que ocorrer desvios dessas condições, que Habermas designou de condições universais da comunicação (1989,1990). No caso em que a compreensão do que é dito torna-se obscura e, portanto não esclarecida para o ouvinte, o falante empreende o esforço no resgate às pretensões de validez. Seria uma das condições para a busca do consenso de que aquilo que é dito possa ser compreendido dentro de uma linguagem estabelecida para fins comunicacionais, possibilitando sua reconstrução. Portanto, essa condição tem por si só o pressuposto de existir para que ocorra o discurso, dependendo dela todo o processo de comunicação em geral.

Nos atos de fala constatativos erguem-se pretensões de verdade, ou seja, faz uma referência aos fatos e coisas em um mundo objetivo e, portanto, só pode ser requisitada ao nível do discurso que ultrapassa o contexto. A pretensão de correção normativa refere-se ao mundo social, referindo-se aos atos de fala regulativos, nos quais se pressupõe o estabelecimento de regras que possam

orientar a comunicação. Essa pretensão de validade só pode ser resgata no discurso prático, ou seja, nos acordos estabelecidos no contexto da tematização, mas que não ocorrem fora do mundo objetivo. Finalmente, os atos de fala representativos dizem respeito à pretensão de veracidade relacionada à subjetividade do participante, a qual coloca em evidência a sinceridade dos proferimentos do falante.

Habermas (2004b) assinala que a força dos pressupostos argumentativos não é por si normativo em sentido moral. A liberdade comunicativa em participar do discurso, a exigência de que seus proferimentos sejam sinceros e inteligíveis faz parte de qualquer processo argumentativo. Permanece então a questão sobre a fundamentação moral das sentenças e ações, o que é julgado correto ou não. Tradicionalmente a questão da validade refere-se à verdade ou falsidade das proposições assertivas numa concepção de *mundo objetivo* racionalmente estabelecido, ou seja, os juízos morais, também assim classificados, correspondiam simplesmente à relação entre fatos e objetos.

Para Habermas a verdade das sentenças assertivas pode ser interpretada em analogia com a correção das normas morais. Assim, *verdade* torna-se um caso especial de *validade*. Porém, faz uma diferenciação entre “verdade” – condição inalienável das asserções - e “aceitabilidade racional” – declarações que estão ligadas a um contexto. O que pode ser compreendido como: “justificado em qualquer contexto” e “justificado em nosso contexto” (Id. Ibid., p.53). Ao defender uma idéia, lança-se mão de argumentos para defendê-la, não apenas das objeções do contexto mas, de todas as objeções que possam ser levantadas.

Na Ética do Discurso a fundamentação das normas morais acontece mediante uma regra argumentativa que possibilita “transferir o teor normativo desse jogo de linguagem epistêmico para a seleção de normas acionais, sugeridas em discursos práticos – junto com a reivindicação moral” (Id. Ibid. p. 61). Dessa forma, a validade das normas morais não é mais visto como uma imposição

transcendental. Esta validade é buscada entre as pessoas, na sua capacidade de aprender e de se entender um com o outro.

“Validade” significa agora que normas morais contarão com a concordância de todos os envolvidos, quando esses, em discursos práticos, testarem em conjunto se a respectiva práxis vem ao encontro de todos em igual medida (Id. Ibid., p. 51).

No espaço das relações sociais necessita-se continuamente estabelecer vínculos de convivência, seja na família, com os amigos, no ambiente de trabalho, etc. Esta interação provoca situações de confronto, de ajuda mútua, de reconhecimento e de valorização para com o outro na medida em que se constrói a própria personalidade. Para Habermas (2004a) o vínculo com as três dimensões – o objetivo, o social e o subjetivo – orientado por pretensões de validade, muda a forma da relação do homem com o mundo. As experiências de sucesso ou de fracasso entrelaçam-se com momentos de aprendizagem e de revisão dos erros próprios. Assim, o processo de conhecimento é interpretado como um procedimento inteligente capaz de gerar aprendizagem, solucionar problemas e refazer interpretações equivocadas. Em suas obras, Habermas argumenta com teóricos da psicologia no sentido de apontar conceitos referidos na epistemologia sobre os processos de desenvolvimento cognitivo e que influenciam no desenvolvimento da consciência moral. Assunto que segue no próximo capítulo.

- CAPÍTULO IV -

FILOSOFIA, ÉTICA E AGIR COMUNICATIVO: pensando a formação a partir da intersubjetividade

Ao abordar a Ética do Discurso como alternativa para a reabilitação da razão prática, Habermas recorre ao apoio de outras teorias³³. Sob este aspecto, Piaget é um dos pensadores citados pelo filósofo por identificar-se com sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo humano que acontece na sua relação com o meio. Piaget afirma que a influência do mundo social sobre o comportamento moral assemelha-se à influência exercida pelo mundo objetivo sobre as operações mentais em geral.

A aprendizagem por estágios de desenvolvimento mental pressupõe, no entender de Habermas, de que esta capacidade envolve não apenas o aspecto cognitivo, mas também, o ético-moral. Nas interações comunicativas das comunidades lingüísticas, a linguagem em si não é racional, mas sim o uso que dela se faz em diferentes contextos. Para Habermas (2004a), a linguagem empregada no mundo da vida encontra-se a nível pré-reflexivo, não

³³ Em algumas obras utilizadas na pesquisa, Habermas faz referências a Lawrence Kohlberg (mais especificamente no livro “Consciência Moral e Agir Comunicativo, 1989) e a Jean Piaget, teórico do campo da psicologia cognitivista. Ambos os autores afirmam a existência de competências no ser humano capazes de gerar a aprendizagem e de solucionar problemas empírico-analíticos e morais-práticos. Piaget refere-se ao pensamento formal-operacional e Kohlberg aos juízos morais pós-convencionais. Tanto para Piaget quanto para Kohlberg o conceito de conhecimento se dá numa perspectiva construtivista. O conhecimento se dá, de forma geral, por processos de aprendizagem que acontecem através de solução de problemas em que o indivíduo encontra-se ativamente envolvido. Este processo de aprendizado é orientado racionalmente pelo discernimento dos próprios sujeitos no processo. Há com isso uma hierarquia de níveis e estádios de desenvolvimento do ser humano. Pretendo centrar o texto em alguns conceitos de Piaget, principalmente no conceito de abstração reflexionante, como possibilidade de o indivíduo assumir uma compreensão descentrada do mundo, importante para o reconhecimento de normas morais.

problematizado. Ao confrontarmos a linguagem em um contexto social mais amplo, ou num mundo objetivado, o nível de compreensão exigido se processa numa forma reflexiva que vai de um agir comunicativo ordinário para uma forma discursiva empregada no entendimento com alguém sobre algo no mundo.

Neste último capítulo da pesquisa pretendo fazer uma relação entre conceitos existentes na psicologia piagetiana e que se apresentam promissores para a complementação de algumas considerações já apontados na *Ética do Discurso*. Assim, será dada mais atenção ao conceito de abstração reflexionante. Nesta perspectiva, também se pretende reafirmar o teor cognitivo das normas morais, mas que não acontecem abstraídas de contextos éticos, assim como o estágio formal do desenvolvimento cognitivo que realiza suas abstrações, tendo como base esquemas que se desenvolveram no contato com o mundo concreto (4.1).

Encerrando o capítulo, pretendo fazer uma relação mais direta da teoria habermasiana com a educação, mais especificamente, com as contribuições do processo de argumentação expresso na *Ética do Discurso*. Não se tem a intenção de expor novos conceitos ou de buscar maiores referências teóricas, mas apresentar os horizontes de uma possível justificativa acerca do tema da pesquisa. E isso pode estabelecer o alcance da relação entre a ética discursiva e a educação, entendida enquanto espaço de formação da individualidade e da socialização e, portanto, enquanto campo permeado pelas formas éticas de um mundo da vida compartilhado (4.2). Para focalizar a relação entre a teoria abordada com a prática pedagógica utilizo como recurso didático a interpretação do filme *“A corrente do bem”* (4.3).

4.1. Ética do Discurso: o entendimento buscado via processos de aprendizagem

Habermas busca recurso teórico na psicologia genética de Jean Piaget (biólogo e psicólogo/1896-1980), com o propósito de reafirmar alguns pontos sobre o processo de aprendizagem a partir das vivências pessoais e das relações interpessoais em um mesmo mundo objetivo. A ampliação da capacidade de interagir e se entender com os outros, superando o egocentrismo voltado para os próprios interesses, também apontado por Habermas (1990), é um dos pressupostos para buscar acordos submetidos à argumentação pública. O desenvolvimento a partir de uma epistemologia genética, na teoria piagetiana, indica aspectos importantes que contribuem com a teoria da Ética do Discurso. Uma das contribuições citadas por Habermas refere-se à capacidade do indivíduo em alcançar níveis de compreensão descentrada do mundo imediato para um mundo objetivado no qual seus conteúdos são discutidos e orientados por razões numa atitude reflexiva. Segundo o autor (1989), a capacidade do indivíduo de evoluir para níveis superiores de reflexão, referidos nas pesquisas de Piaget (1983), abre um horizonte de expectativas sobre a possibilidade desse processo não se restringir apenas à dimensão cognitivo-instrumental, mas também, aos aspectos ético-morais de aprendizagem do sujeito.

A teoria de ambos, embora tendo abordagens diferentes, não se opõem, mas complementam-se em muitos pontos. Habermas (1989) refere-se ao conceito piagetiano de esquema cognitivo capaz de interagir com os novos conhecimentos sempre que a atual condição de conhecimento entre em conflito, como uma forma de aprendizado que interage com todos os aspectos do ser humano. Ou seja, o esquema em Piaget seria as estruturas com as quais o sujeito se adapta e organiza o meio através dos processos de assimilação e acomodação³⁴. Seria como uma tomada de consciência do mundo. Em cada situação de contradição entra em jogo um esforço para uma nova equilíbrio.

³⁴ A assimilação e acomodação, conforme Piaget(1983), seriam os dois componentes responsáveis pelas mudanças nas estruturas da inteligência. Por assimilação define a integração de novos elementos às estruturas já existentes (esquema de ação), através da ação sobre o novo objeto. É o próprio ato de conhecer, de lhe dar significação. Esse processo provoca o ato de acomodação que modifica os esquemas de assimilação para a nova construção, sempre que os esquemas existentes não forem suficientes para tal situação que se coloca como um novo problema a ser resolvido.

O resultado produziria esquemas de ação diferenciados, reconstruídos e evoluídos para um nível superior de reflexão. Ou seja, não acontece um simples acréscimo em nível de informações. “Piaget descobrira que, assim, como o desenvolvimento cognitivo em geral, os processos de aprendizado moral não remetem a *conteúdos* que o adolescente recebe na escola ou no cotidiano” (HABERMAS, 2004a, p. 277 – grifo do autor). O que ocorre é uma mudança nos esquemas cognitivos, uma reconstrução que age sobre os conhecimentos que o sujeito já possuía. O que Habermas aponta é que neste processo de aprendizado ocorre uma espécie de interação e também de constrangimento em relação ao mundo objetivo, social e subjetivo. O sujeito age sobre o mundo conforme seu interesse, procura alcançar seus objetivos e aprende com isso, interage com o meio. No entanto, o mundo objetivo dá sua contrapartida impondo sobre o sujeito a realidade de estruturas já existentes, independentes do contexto em particular. Este constrangimento, no caso das regras morais, acontece nos espaços sociais de forma que as atitudes egocêntricas precisam adquirir uma perspectiva ampliada para o posicionamento alheio. Nas palavras de Habermas,

para Piaget, o mundo social desempenha para o desenvolvimento da consciência moral um papel semelhante ao que desempenha o mundo objetivo para as operações do pensamento em geral. Na confrontação prática com seu entorno físico, a criança desenvolve pela abstração reflexionante as categorias e operações apropriadas à apreensão do mundo objetivo. Do mesmo modo, ela adquire no trato com seu entorno social as categorias e perspectivas necessárias para uma apreciação moral adequada de conflitos relativos à ação (Id. Ibid., p. 276).

O desequilíbrio provocado a cada nova situação problemática exige que o indivíduo saia de sua situação atual, reconhecendo sua limitação e necessitando, assim, abrir-se para outros horizontes. Esse processo torna-se necessário para que ocorra o que Piaget denominou de “redução gradual do

egocentrismo³⁵ (1983, X, introdução) como exigência para a construção do mundo objetivo, considerando outros pontos de vista a partir do raciocínio lógico. A superação da fase egocêntrica projeta o limiar de uma relação intersubjetiva, socializada. No aspecto do juízo moral, o constrangimento do egocentrismo toma posição na construção da autonomia à medida que passa a ser compreendida como “a necessidade da justiça equânime e da responsabilidade individual e coletiva, independentes da autoridade ou da sanção imposta” (Ibid., XI, introdução).

A autonomia citada por Piaget identifica-se, de certa forma, com a proposta kantiana ao colocá-la enquanto condição para a compreensão mais ampliada dos julgamentos morais. Ou seja, a necessidade de sair de um ponto de vista apenas subjetivo, reconhecendo o olhar do outro e as limitações do mundo objetivo. Piaget (1983) traz a noção de *estágio*³⁶ pelo qual a atividade mental se organiza no processo de estruturação da inteligência. O desenvolvimento de um estágio para o outro pressupõe um crescimento qualitativo que tem sua culminância no estágio das operações formais. Este se diferencia pela capacidade de inclusão e de reversibilidade do pensamento, ou seja, consegue fazer a operação de análise e síntese, através de abstrações refletidas que são o resultado de uma *abstração reflexionante*. Esse processo de aprendizagem eleva a capacidade de compreensão de mundo para um nível superior. Piaget (1995) denomina de *abstração reflexionante* a contínua operação de coordenação das ações a níveis complexos, envolvendo processos de diferenciação e generalização, ampliando o conhecimento do sujeito e sua capacidade de conceituação.

³⁵ O egocentrismo seria a manifestação de um pensamento centrado apenas no seu ponto de vista. Segundo Piaget, o egocentrismo é responsável por um pensamento pré-lógico, fantasioso, que não corresponde à realidade. Porém, a saída do egocentrismo revela a capacidade de descentração de si próprio que o ser humano tem.

³⁶ Piaget(1983) organiza os estágios em faixas etárias. Conforme o autor, estes estágios podem diferenciarem-se neste aspecto, mas ocorrem numa seqüência comum a todos. Os estágios de Piaget são: estágio sensório-motor (do nascimento até dois anos); o segundo estágio subdivide-se em pré-operatório (dos dois aos sete anos) e operatório concreto (dos sete aos onze anos); e o estágio das operações formais (por volta dos onze, doze anos e segue para a adolescência). Neste estágio, ocorre o pensamento lógico e implicam o grupo de operações INRC – inversa; negativa; recíproca; e contrária.

Para Habermas (1989), esse processo de compreensão descentrada de mundo, ao qual se refere Piaget, assemelha-se à reflexão transcendental necessária para a validação e justificação das proposições, não restritas apenas ao contexto local e particular, numa perspectiva de universalidade. O processo de compreensão descentrada diz respeito à diferenciação entre o mundo da vida e o mundo. Para Habermas, essa diferenciação repete-se em cada processo de comunicação conscientemente efetuado pelo sujeito capaz de agir e de falar. O mundo da vida representa a estabilidade adquirida nas estruturas da personalidade e nas tradições dos laços sociais que os participantes da comunicação mantêm as suas costas. Ao deparar-se com um mundo desprendido de seus laços familiares e sociais (numa relação eu-tu), os sujeitos precisam assumir a perspectiva de uma terceira pessoa, desvinculada do contexto ordinário. As pretensões levantadas numa ação comunicativa referem-se, assim, a estas três perspectivas: ao mundo objetivo a pretensão de verdade; ao mundo social a pretensão da correção normativa; e ao mundo subjetivo a pretensão de sinceridade.

Este processo envolve um outro nível de entendimento baseado em razões convincentes. No momento em que fatos relevantes do mundo são problematizados, o acordo buscado requer um posicionamento formal diante do mundo, ou seja, que transcenda o cotidiano. É um entendimento racional empreendido de forma reflexiva. A competência comunicativa inerente ao sujeito ganha uma outra dimensão ao ser confrontada com o mundo objetivo. De um agir comunicativo auto-evidente não problematizado, os envolvidos passam “para uma práxis argumentativa em que eles desejam se convencer mutuamente, mas também aprender uns dos outros” (HABERMAS, 2004a, p. 92).

É um saber sobre o mundo, ampliado a partir das relações existentes nas estruturas do mundo da vida. A pluralidade de concepções existentes exige cada vez mais esta capacidade de descentração da imagem de mundo. Neste sentido, a tradição cultural também é convocada a adotar uma relação reflexiva consigo mesma, de modo que seja permitida uma revisão crítica de seus enunciados na

possibilidade de optar-se por interpretações alternativas. Esta atitude reflexiva é inerente à capacidade de aprendizagem do ser humano na sua interação com o mundo. Nas palavras de Habermas (p. 93)

os resultados de processos de aprendizado, que sempre começam num horizonte particular de significação, só podem modificar os limites do mundo lingüisticamente aberto quando o *saber sobre o mundo* não só é possibilitado pelos *saber lingüístico*, mas ganha em relação a este uma força de revisão. Esta se explica pelo processamento discursivo de experiências referentes à ação, as quais temos, de um lado, no trato pragmático com um mundo objetivo suposto como idêntico e independente e, de outro, no trato interativo com membros de um mundo social suposto como comum (grifos do autor).

Assim como nas questões pragmáticas que exigem a solução de problemas objetivos, da mesma forma o reconhecimento de normas morais requer o uso reflexivo do saber lingüístico como caminho para a revisão de expectativas normativas inseridas num mundo objetivo. O entrelaçamento do mundo objetivo, social e subjetivo sugere um movimento contínuo entre os estágios de desenvolvimento das estruturas mentais definidos por Piaget. Parte-se de um pensamento egocêntrico (agir estratégico), mas que já de antemão está influenciado pela esfera sócio-cultural mais próxima. O contexto social estabelece regras e convenções que são compensados na busca por um entendimento mútuo no uso da competência comunicativa (agir comunicativo do mundo da vida).

No entanto, redirecionando para a esfera da moral, o pensamento e a ação ampliam sua capacidade de aprender e interagir lançando mão de uma compreensão descentrada desse vínculo próximo para avaliar e justificar, discursivamente, normas que possam ser aceitas universalmente em um mundo objetivo. Neste sentido, Habermas aponta para o princípio “U” da Ética do Discurso como sendo de caráter deontológico – fundamentado na validade de suas normas – de caráter cognitivista – as pretensões de validade são baseadas

em razões – de caráter formalista – restringe os contextos particulares a partir de uma regra de argumentação que leva em conta apenas as questões normativas aceitas por todos. E, finalmente, considera sua ética de caráter universalista, pois, avalia as pretensões de validade e sua aceitabilidade baseado na racionalidade comum a todos e não de uma determinada cultura. O processo de aprender que envolve a práxis argumentativa do discurso abre horizontes para refletir sobre a importância dos espaços educativos na sociedade.

4.2. Educação e a Ética do Discurso: a práxis da argumentação na ressignificação da prática pedagógica

A instituição educacional hodierna é uma expressão do pensamento moderno. Ou seja, racionalizada na sua forma administrativa, com suas normas técnico-instrumentais, voltada ao conhecimento científico e inserida dentro de um mercado de trabalho. Sua meta principal é a pessoa do aluno, a formação do ser humano pertencente a esse mesmo mundo objetivo. Como já exposto no segundo capítulo (2.1), o processo de racionalização do mundo gerou a cisão nas formas tradicionais de vida. A especialização dos campos do conhecimento, cada um com sua lógica interna, provocou uma fragmentação nas esferas culturais de valor – ciência e técnica, arte e literatura, direito e moral – que são os componentes da cultura. O mundo da vida, no qual os componentes cognitivo-instrumentais, os componentes estético-expressivos e os componentes morais-práticos já se encontram organizados e estabilizados, encontram problemas de mediação com o mundo racionalizado do sistema. Este processo de racionalização gera os conceitos formais do mundo: o mundo objetivo; o mundo social; e o mundo subjetivo.

A educação não foge ao padrão de uma racionalização do mundo. Seu projeto político pedagógico, em um sentido amplo, expressa as marcas do sistema econômico voltado para a eficiência e para o cálculo estratégico. Assim, o

desencantamento do mundo estende-se para os âmbitos sociais, públicos e também privados, influenciando diretamente no modo de vida do sujeito moderno. A ênfase em uma formação de base científica que correspondesse a essa nova concepção de homem e mundo voltada ao progresso, gerou a unilateralização do conhecimento. O encolhimento do espaço reservado às decisões que contemplassem uma racionalidade comunicativa voltada ao entendimento fez surgir casos extremos de individualismo, de desrespeito ao outro, ao bem público e de exploração incontrolável da natureza em nome do progresso econômico e tecnológico. “Neste universo, a tecnologia proporciona igualmente a grande racionalização da falta de liberdade do homem e demonstra a impossibilidade ‘técnica’ de ser autônomo, de determinar pessoalmente sua vida” (HABERMAS, 1987a, p. 49).

Para Habermas, em nome do conforto proporcionado pelo avanço tecnológico e das vantagens proporcionadas ao mercado capitalista pelo conhecimento científico cada vez mais avançado, o sujeito moderno afasta-se da figura de autolegisador da sua vontade teorizado por Kant. Assim, o conhecimento científico-tecnológico acaba legitimando a dominação da racionalização instrumental e que provocou, em grande parte, os problemas sociais e culturais que hoje afetam o mundo globalizado.

Porém, é também Habermas que assinala o progresso científico enquanto prova irrefutável do homem construir conhecimentos. A própria idéia de progresso está assentada na capacidade do ser humano em revisar seus erros, reinterpretar suas bases teóricas e buscar alternativas. A problemática situada na razão reduzida a racionalidade teleológica necessita de revisão crítica. Se a racionalidade tem mais a ver com a forma como empregamos nosso conhecimento do que como o adquirimos, então, sua aplicação necessita do complemento da racionalidade comunicativa que possa conduzir o pensar, o agir e a fala a uma racionalidade discursiva no uso reflexivo da razão.

Situando, novamente, a educação a partir destas considerações, pode-se afirmar que a ela é um espaço de transmissão do legado cultural, de repasse de informações, mas também, de construção de novos conhecimentos. Os conhecimentos adquiridos não se restringem a um mundo objetivo, apenas, mas envolvem-se dialeticamente com o mundo social e subjetivo. Habermas refere-se ao processo de construção de conhecimento como algo que acontece provocado por desafios e problemas que requerem uma revisão reflexivo-crítica sobre nosso pensamento.

As certezas abaladas, problematizadas só acontecem na dimensão da competência comunicativa que se torna reflexiva e questiona as verdades estabelecidas. O uso reduzido de uma racionalidade instrumental reprime o espaço da revisão crítica acerca da validade e da justificativa das proposições que se encontram problematizadas. Para Habermas (1991, p. 73) “a perspectiva egocêntrica do indivíduo não é inata, mas sim socialmente produzida”. O que permite pressupor uma idéia complementar, de que a formação discursiva da vontade capaz de gerar consensos também é um processo a ser adquirido socialmente o que remete ao campo educacional.

As concepções pedagógicas encontradas com freqüência no ambiente educativo demonstram uma preocupação excessiva com o conteúdo instrumental. Porém, os sujeitos inseridos nesse espaço são oriundos de um mundo vivido prévio, no qual as práticas comunicativas estabelecem um pano de fundo para a interpretação dos problemas. A negligência das estruturas simbólicas do mundo da vida pode representar uma forma de dominação e controle através da legitimação de uma linguagem puramente técnico-científica, que abstrai de seu discurso as múltiplas formas de vida para impor uma concepção unilateralizada de mundo.

Focalizando a educação sob o paradigma da linguagem vislumbra-se a possibilidade de diversos conteúdos enquanto tema de debate e sinalizam para o potencial formativo do pensar e do agir humano a partir destes momentos de pontos de vista compartilhados. São discussões motivadas pelos mais diversos

assuntos observados e vivenciados em ambientes fora da instituição, principalmente, os difundidos pelos meios de comunicação com abrangência tanto local quanto mundial. A crescente autonomia dada à educação no planejamento de sua estrutura pedagógica³⁷ permite inferir a possibilidade de que os diversos temas que permeiam o espaço social e que envolvem os sujeitos em sua totalidade, no sentido afetivo, cognitivo, social, moral, econômico, etc, possam servir de *médium* para ampliar a competência comunicativa e argumentativa entre os sujeitos envolvidos. Lançar mão de outras narrativas, que revisem o discurso evidenciado da modernidade sobre um passado definitivo e um futuro predizível pelo conhecimento científico, como ressalta Giddens (1991), traz possibilidades de que o sujeito da aprendizagem não seja apenas considerado como um ser epistêmico, mas um ser inserido em um contexto sócio-histórico-cultural.

O indivíduo é constituído pelas suas vivências sociais mediadas pelo uso da linguagem. Em outras palavras, podemos identificar problemas e interesses, situar diferenças e estabelecer consensos pelo uso de uma linguagem que nos é comum. Reafirmando as palavras de Gadamer (2002, p.p. 173-174):

É somente pela capacidade de se comunicar que unicamente os homens podem pensar o comum, isto é, conceitos comuns e sobretudo aqueles conceitos comuns, pelos quais se torna possível a convivência humana sem homicídios, na forma de uma vida social, de uma constituição

³⁷ A descentralização na resolução de formas de desenvolvimento do currículo nas escolas já estava firmada na lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação Nacional de nº. 5.692/1971. Embora houvesse uma orientação para que certos conteúdos universais estivessem contemplados nas propostas pedagógicas, a LDB 5.692/71 instituía a liberdade para as instituições em atender às necessidades e possibilidades concretas locais. Embora, neste contexto, isto foi interpretado como preparação da mão de obra necessária para determinado local, o que se procura destacar é a possibilidade de se construir um projeto pedagógico próprio mesmo em meio a uma ditadura política, como no caso da LDB 5.692/71. Na LDB nº. 9.394/1996, capítulo II, seção I das Disposições Gerais, a autonomia dispensada aos estabelecimentos de ensino da Educação Básica quanto à estruturação de sua proposta político-pedagógica e do seu regimento normativo é novamente confirmada, desde que respeitado algumas disposições que regem o sistema educacional enquanto tal. Esta autonomia vai desde à estruturação do calendário escolar, níveis de escolaridade, quanto à avaliação e classificação dos alunos no estabelecimento de ensino. No capítulo IV, fazendo referência à Educação Superior, a lei expressa a importância tanto da divulgação e transmissão dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos, quanto de seu aperfeiçoamento e atualização a cada geração que precede.

política, de uma convivência articulada na divisão do trabalho. Isto tudo está contido no simples enunciado: o homem é um ser vivo dotado de linguagem.

A dimensão crítica da linguagem através de uma razão situada, questiona sobre as verdades inseridas em um contexto enquanto resultado da construção histórica e, portanto, permeada de tensões e interesses de grupos sociais ali implicados. Ao levantar pretensões de validade para os proferimentos que se apresentam, questiona-se sobre a realidade no comprometimento com a crítica levantada. Para isso, argumenta-se com razões que desejam ser aceitas. O comportamento ou *atitude crítica* (NOBRE, 2004) visa opor-se a uma visão objetivista da sociedade estabelecida pelo sistema tecno-burocrático. Nesta concepção há uma tendência em explicar os fenômenos sociais como forma de adaptação a uma estrutura natural de causa e efeito, legitimada pela pretensa neutralidade científica acerca do conhecimento sobre o mundo. Dessa forma, a sociedade enquanto produto da ação humana não é questionada. A atitude crítica visa interrogar a organização social num determinado contexto, enquanto resultado da ação humana e seus condicionantes históricos. Ou seja, num primeiro momento trata de se mostrar “como as coisas são”.

Um segundo momento, a partir da reflexão crítica sobre a realidade, apresenta o *comportamento crítico* que pretende mostrar as lacunas de um teoria a - histórica, mascarando as relações entre conhecimento e sua relação com a organização da sociedade, como no caso do mundo Ocidental, a estrutura da sociedade capitalista dividida em classes. “Sendo o capitalismo uma forma social histórica que tem como centro organizador o mercado, trata-se, antes de mais nada, de reconhecer que a produção de mercadorias é o foco a partir do qual se estrutura a sociedade. Desse modo, qualquer concepção de ciência que não tenha como pressuposto a divisão da sociedade em classes e que não seja capaz de reconhecer o exercício da ciência com um dos momentos dessa sociedade produtora de mercadorias está sendo, como concepção de ciência, parcial” (p.39).

Assim, o comportamento crítico busca investigar as condições necessárias para orientar a ação a partir do diagnóstico desta realidade, o de pensar em “como as coisas deveriam ser”, considerando suas potencialidades, porém sem descuidar das tensões e obstáculos que possam estar presentes.

Como já assinalado por Horkeimer, trata-se de considerar o conhecer e o agir conjuntamente. Neste sentido é que Habermas não nega a importância da racionalidade instrumental no mundo capitalista, mas defende que, pela via ação comunicativa, possa ser posto em discussão as contradições do próprio discurso da teoria do capital: a de liberdade e igualdade, que ao mesmo tempo possibilita e bloqueia. A emancipação é entendida, nesta concepção, como a efetiva participação dos sujeitos, livre de mecanismos de dominação e coerção, na organização da sociedade. No discurso, as verdades podem ser questionadas a partir de sua validade, o que implica em uma auto-reflexão crítica para fundamentar os motivos e reconstruir a partir de novos argumentos. Esse processo exige a responsabilidade crítica sobre o que aceitamos como verdade e sua implicação na esfera pública do discurso.

4.3. “A corrente do bem”

O filme “A corrente do bem” traz possibilidades de uma leitura interpretativa sob vários ângulos, desde o ponto de vista da atitude pedagógica em sala de aula, quanto ao envolvimento ético dos sujeitos com o mundo da vida. O filme sob o título original *Pay it Forward* foi lançado nos Estados Unidos da América pela Warner Bros / Bel Air Entertainment, no ano de 2000. No elenco principal, estão Haley Joel Osmert (Trevor McKinney), Kevin Spacey (Eugene Simonet), Helen Hunt (Arlene MacKinney), James Caviezel (Jerry), Shaw Pyfrom (Sean) e Jon Bon Jovi (Ricky).



Sob o ponto de vista da ética, a narrativa compreende a idéia da solidariedade enquanto complemento para que a justiça seja feita. Ao lançar o desafio à turma - criar algo que possa mudar o mundo e colocá-lo em prática - a atitude de observador com que o professor Eugene Simonet se coloca inicialmente, frente à proposta, é questionada pelo aluno Trevor MacKinney ao lhe perguntar sobre seu envolvimento concreto na busca de um mundo melhor. Apesar de perceber-se que o professor, em sua prática pedagógica, toma posição por uma prática dialógica, questionando os alunos sobre o mundo que os envolve e motivando-os a participar do debate, mantém-se numa atitude de expectador frente às questões. Ao desejar desenvolver a competência comunicativa, a argumentação crítica e a criatividade na busca por idéias autênticas, o professor vê-se forçado a assumir uma posição de participante, enquanto sujeito envolvido em um mesmo mundo objetivo tematizado, tendo as suas costas as estruturas simbólicas de um mundo da vida tal qual o de seus alunos.

A partir da idéia de seu aluno Trevor, não é mais possível manter-se de fora dos problemas e temas abordados. O processo de aprendizagem no espaço

educacional já é antecipado em um espaço socializado no mundo da vida, repleto de significações, e que não se separa de seus sujeitos ao ingressar em uma instituição. A metáfora da corrente do bem sinaliza o envolvimento de uns com os outros na estrutura do mundo. Estamos conectados de uma forma ou outra via socialização. Só nos reconhecemos enquanto indivíduos dessa forma.

Ao propor a tarefa-desafio para seus alunos, o professor Simonet utilizou o acréscimo de pontos na avaliação final como motivo para sua realização. Porém, no caso de Trevor, sua motivação estava muito além de atingir esse fim estratégico. Sua preocupação estava em envolver-se com algo que fosse além de seu próprio interesse pessoal. Isto levou o professor a compreender que quando as interações são mediadas por uma linguagem visando o entendimento de um com o outro (*Alter*), a coordenação das ações têm outra dimensão do que aquela visando apenas a transmissão de informações ou a execução de um plano específico do ponto de vista de seu ator (*Ego*).

Conforme Habermas, para que os planos de ação de *Alter* (o outro) possam ser vinculados nas ações de *Ego* (o eu), em um espaço social e em um tempo histórico, o caminho a ser abordado é via processo de entendimento. Os envolvidos assumem um papel cooperativo levando em conta uns aos outros, tendo como pano de fundo o mundo da vida compartilhado. Para o autor, uma atitude cooperativa exige do participante uma saída de seu egocentrismo, pois é desafiado a defender seus argumentos publicamente na busca pelo entendimento, o que só pode acontecer via agir comunicativo.

O entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações da fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força obrigatória quando o falante garante, através de sua pretensão de validade, que está em condições de

resgatar essa pretensão, caso seja exigido, o tipo correto de argumento (HABERMAS, 1990, p. 72).

Porém, Habermas chama a atenção para o seguinte fato: para que o processo comunicativo voltado ao entendimento aconteça é preciso haver a aceitação do outro (o destinatário) das razões levantadas pelo falante. Esta opção entre o sim/não do ouvinte não pode ser provocada casualmente. A liberdade de opção só pode ser motivada via razões argumentativas que o falante ergue na busca de um acordo consensual. Ao colocar em prática sua idéia, Trevor desconsiderou, inicialmente, esta condição para o processo de entendimento, o que provocou as primeiras tentativas frustradas de suas ações solidárias.

Obstinado em realizar sua tarefa, desconsiderou pontos importantes tais como as reais condições de possibilidade de, em ambientes sociais perturbados, obter a anuência dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento de sua proposta. A diferença aconteceu quando da mudança de perspectiva de seus participantes, os quais abandonaram sua posição estratégica para “entender-se com uma segunda pessoa sobre algo no mundo”(Id. Ibid, p. 74). Essa mudança de perspectiva só é possível se considerarmos o contexto social no qual estão inseridos os participantes, ou seja, quais interesses, valores e normas regem as formas de vida impressas numa racionalidade voltada fundamentalmente ao entendimento.

A problematização de uma situação que vá além do campo individual de preferências e escolhas, além do discurso de uma racionalidade teleológica, configura outras dimensões da razão e da vontade. Para Habermas (1991), quando o uso da razão aspira não apenas o que é possível e oportuno, mas envolve o caráter, as relações entre justiça e solidariedade, há uma mudança de perspectiva que se orienta pela modificação da atitude adotada racionalmente. No contexto do filme, o discurso pragmático, voltado para atitudes prudentes, transfere-se para o campo do discurso ético-moral, no qual razão e vontade “determinam-se reciprocamente, sendo que a vontade permanece enraizada no contexto tematizado da história de vida” (p. 112).

Assim, o enfoque dado inicialmente ao trabalho ganha importância, pois ultrapassa o interesse individual, infiltrando-se em questões de cunho moral, ou seja, envolvendo-se com uma comunidade e ampliando-se para um grande número de pessoas que transcendem o tempo e o espaço específico. Sob esta lógica, afirma-se o significado da figura metafórica “corrente do bem”, pois, embora o desfecho da narrativa apresente um final trágico, a idéia de Trevor permaneceu viva e ampliou-se para outras esferas, ascendendo a um contexto particular em direção ao universal.

A exposição e análise do filme ocorreram neste trabalho no sentido de afirmar a possibilidade de abordagem das diferentes racionalidades presentes na constituição do sujeito na ação pedagógica. A identificação com personagens e situações vividas no filme, e a possibilidade de um caminho interpretativo a partir da sua problematização, sugere a perspectiva daquilo que Habermas assinalou como a saída do egocentrismo rumo a uma visão descentrada. Essa implica na capacidade de cada indivíduo, partindo de suas próprias vivências, compreender e considerar os problemas e as necessidades alheias, numa atitude de solidariedade. As diversas situações de aprendizagem possíveis através de uma narrativa, tal como a do filme, abrem horizontes para uma formação que possa envolver outras dimensões manifestas no discurso.

É pertinente observar que Habermas considera imprescindível que as condições necessárias para a práxis argumentativa compreendam um nível ideal de fala. No entanto, posiciona este ideal enquanto condição de possibilidade do discurso. É uma idéia regulativa que motiva racionalmente a busca desse ideal e não uma condição absoluta. Habermas está ciente das limitações objetivas, sociais e subjetivas encontradas a todo o momento.

Muitas vezes faltam as instituições que poderiam proporcionar, a nível social, a formação discursiva da vontade em relação a determinados temas e em determinados lugares; muitas vezes faltam os processos de

socialização que permitam a aquisição de disposições e capacidades necessárias a uma participação em argumentos morais (1991, p.p. 28-29).

No entanto, segue a essas condições problemáticas a denúncia cada vez mais freqüente de injustiças por parte da sociedade que merece o respaldo no reconhecimento de que normas morais devem ser avaliadas e justificadas, requerendo para si sua correção normativa sempre que suas razões forem invalidadas sob uma revisão crítica. A comunidade ideal de fala é, assim, um ponto de referência nos problemas que exigem a busca de um entendimento racionalmente motivado. As limitações do tempo e do espaço devem ser entendidas como pertencente ao processo do qual se pode fazer a tentativa de aproximação do ideal.

Assim, uma razão comunicativa utiliza-se da linguagem como meio para o entendimento e exige, por um lado, a validade das proposições e normas que transcendem o espaço e o tempo. Por outro lado, “a pretensão é levantada sempre aqui e agora, em determinados contextos, sendo aceita ou rejeitada, e de sua aceitação ou rejeição resultam conseqüências fáticas para a ação” (HABERMAS, 1990, p. 176). Na pluralidade de um contexto pressupõem-se os mais variados pontos de vista. A saída do egocentrismo, nas questões prático-morais, exige uma compreensão descentrada de mundo, mas que só é possível se ampliamos nosso ponto de vista ético para um ponto de vista moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve a intenção de buscar recursos teóricos nas obras de Habermas para uma compreensão mais ampliada e crítica a respeito de questões que permeiam a sociedade hodierna e sua elaboração pela educação. O interesse em problematizar as questões ético-morais, na sua relação com o processo educacional, presentifica-se na idéia de que a racionalização do mundo moderno acabou provocando um esvaziamento dos referenciais formativos orientados na perspectiva emancipatória. A racionalidade técnico-instrumental restringiu a educação a uma preparação para o mundo do trabalho. Assim, o progresso da humanidade, símbolo da modernidade, resumiu-se a um crescente aumento na atuação da esfera político-econômica.

Esta realidade objetiva globalizou-se, originando um mundo automatizado regido por normas burocráticas, provocando uma série de problemas sociais, uma vez que se desligou dos seus contextos de aplicação ao não considerar outras possibilidades existentes nas complexas formas de vida social. As instituições educacionais encontram-se inseridas neste mundo utilitário e, por conta disso, poder-se-iam levantar muitos questionamentos acerca do papel da educação num mundo globalmente estruturado. Uma das questões pertinentes ao debate crítico no campo pedagógico pode ser expressa do seguinte modo: a instituição educacional utiliza seu espaço de convivência com um público diversificado, em pleno processo de aprendizagem, para desenvolver uma racionalidade reflexiva diante dos fatos que acontecem no mundo e afligem a todos de maneira cada vez mais direta? As discussões que podem provocar outras abordagens, e que permitem envolver o mundo social e subjetivo de seus sujeitos, poderiam ser de

grande contribuição na complementação da formação de conteúdos efetivos. No entanto, infelizmente os saberes aprendidos no espaço pedagógico acabam sendo resumidamente trabalhados como repasse de informações.

O caminho da práxis argumentativa, proposto por Habermas, exige um complexo envolvimento das estruturas cognitivas e contribui para uma compreensão mais expandida de mundo. Este processo de aprendizagem, que requer a formação de uma vontade discursiva, apresenta possibilidades de contribuir favoravelmente para os aspectos voltados tanto para o campo profissional quanto para as relações intersubjetivas no mundo social e ainda para a construção da personalidade dos sujeitos envolvidos.

Em um ambiente no qual as relações interpessoais orientam-se por um agir comunicativo, voltado ao entendimento recíproco, pressupõe-se que não possa haver a supremacia de uma narrativa apenas, mas de uma diversidade de temas e problemas que passam a fazer parte de outros discursos. Nesse novo cenário público, não cabe mais o controle e o autoritarismo de um saber superior. Na perspectiva justa e solidária, de uma modernidade que precisa se desfazer das certezas e verdades absolutas, há um alto grau de tolerância à diversidade e ao erro, que passam a ser vistos como constituintes dos processos de aprendizagem e não como categorias desviantes. Neste sentido, considerando que a instituição educacional é um sistema pertencente a uma organização objetiva do mundo, mas não determinada, todas as questões são passíveis de crítica e reconstrução. Elas pressupõem, assim, a capacidade de uns se entenderem com os outros, seja em espaços mais reduzidos de convívio social ou na coletividade de forma mais ampla, inseridos no mesmo mundo objetivo.

A Ética do Discurso, embora seja uma teoria elaborada levando em conta a sociedade como um todo, contém aspectos consideráveis para a revisão crítica da prática pedagógica. A possibilidade de contribuição da racionalidade discursiva abre horizontes para uma formação que busca superar o egocentrismo de seus indivíduos, possibilitando outros níveis de entendimento. Pode-se entender tal

processo enquanto acréscimo necessário da competência comunicativa inerente ao ser humano, ou seja, a sua capacidade discursiva voltada para o entendimento mútuo.

Consoante Habermas, o agir voltado ao consenso fornece subsídios para os processos de formação da socialização e da individuação, pois ele só é obtido via entendimento lingüístico, não diluindo no momento do acordo as diferentes perspectivas de seus participantes. Esses processos de formação remetem diretamente ao trato interativo, que depende do envolvimento de seus sujeitos num esforço empreendido para a saída de uma visão egocêntrica de mundo. A práxis argumentativa pode servir de elemento integrador entre os conhecimentos cognitivo-instrumental, prático-morais e estético-expressivos, contemplando assim os três componentes presentes nas esferas culturais do saber.

Os princípios “D” e “U” propostos na Ética do Discurso apontam para a possibilidade de que nas situações de conflito, em que se erguem pretensões de validade sobre os proferimentos, as alternativas possam ser debatidas por razões convincentes de forma participativa. O esforço cognitivo empreendido na abstração reflexionante poderá ser um caminho livre para o exercício da convivência, a fim de que aspectos como justiça e solidariedade não fiquem relegados à condição da benevolência fraternal, mas sejam reconhecidos como parte de uma mesma realidade: o mesmo respeito exigido por mim é estendido ao reconhecimento do outro em pé de igualdade.

O compromisso assumido no processo de entendimento mútuo sobre os temas abordados levanta expectativas de uma responsabilidade ética extensiva aos sujeitos imputáveis. Sob esta ótica, o ambiente pedagógico, ao envolver os alunos e professores por intermédio da competência comunicativa, abre horizontes para o uso de uma racionalidade discursiva, capaz de expressar proferimentos, assumindo uma conduta reflexiva e responsabilizando-se pelo que pensa, pelo que diz e pelo que faz.

Considerar a educação do ser humano e sua relação com o mundo como resultado de processos de aprendizagem equivale a perceber que o sujeito é um ser em formação e não um indivíduo já dado. A aprendizagem ocorre no longo processo de vida do sujeito e envolve outros espaços de formação fora do meio acadêmico. Porém, a instituição educacional tem o potencial de abordar criticamente os diversos temas que permeiam os mundos objetivo, social e subjetivo, comprometendo-se com uma formação apta a colaborar na criação de um cidadão emancipado e responsável. Precisamente tal formação não se dá via unilateralização do conhecimento instrumental, mas na complementação nivelada de uma racionalidade discursiva e ética. Conforme a teoria habermasiana, o racional refere-se à capacidade de aprender, de propor alternativas e soluções para os problemas e dar razões e justificativas de suas atitudes e pensamentos perante os outros. Assim, a racionalidade voltada para fins objetivos também está vinculada à capacidade de cada um responder por seus atos perante uma comunidade, o que só pode acontecer na forma compartilhada da competência comunicativa.

Se entendermos a educação enquanto espaço de relações intersubjetivas, reconhecemos antecipadamente que as estruturas presentes no mundo da vida de seus interlocutores entrecruzam-se, desafiando para o reconhecimento das individualidades. Mas elas só podem se dar no reconhecimento de uma estrutura intersubjetiva de socialização da individualidade. Portanto, para Habermas, não há como reconhecer a algo que esteja fora de um determinado contexto mediado simbolicamente, como, por exemplo, normas e valores, tradições ou visões de mundo. Mesmo as estruturas cognitivas do indivíduo necessitam da socialização para que os objetos e seus significados possam ser compreendidos.

Com isso, Habermas infere que mesmo a racionalidade instrumental, passível de ser empregada monologicamente, só se constitui por ter estabelecido um acordo prévio, pois os meios para se alcançarem determinados fins têm sentido dentro de um contexto histórico, permeado pela estrutura social. A

racionalidade comunicativa é apresentada com o intuito de equilibrar o uso do saber instrumental, servindo-lhe de alicerce e complemento na constituição da sociedade. No mundo objetivo, a capacidade operativa do âmbito cognitivo-instrumental deveria vir acompanhada, portanto, das responsabilidades ético-morais com os conhecimentos utilizados no mundo comum a todos. Esse ambiente comum, sob o olhar crítico-discursivo, oferece as condições e possibilidades de que as situações problematizadas possam entrar no debate, levantando pretensões de validade sobre as verdades dos fatos, as normas pertencentes ao contexto e à sinceridade das expressões emitidas pelos participantes.

Essa prática comunicativa permite um processo de entendimento baseado em argumentos consistentes, embora sempre suscetíveis de crítica, no qual temas importantes, envolvendo os mundos objetivo, social e subjetivo, possam ser debatidos livres de coerção e com a participação em igual medida de todos. Levantar boas razões, ou seja, agir racionalmente, diz respeito tanto a situações que exigem uma resolução técnica, quanto a situações nas quais normas e valores encontram-se problematizados e desejam ser solucionados consensualmente. Na educação, esse procedimento diante dos problemas colabora para fertilizar o desenvolvimento das raízes da racionalidade de forma mais dilatada possível. E isso permite maior autonomia aos sujeitos, não apenas no campo cognitivo-instrumental, mas também nas responsabilidades ético-morais diante das causas globais que afetam de forma assustadora o convívio intramundano.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução da primeira edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APEL, Karl-Otto. *Estudos da moral moderna*. Trad. Benno Dischinger. Petrópolis: Vozes, 1994.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trd. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BORGES, Maria de Lourdes; DALL'AGNOL, Darlei; DUTRA, Delamar Volpato. *Ética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (o que você precisa saber sobre).

COSTA, Cláudio. *Filosofia da Linguagem*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2003.

GADAMER. Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Enio Paulo Giachini; Rev. da trad. Marcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora Universidade Paulista, 1991. (Biblioteca Básica)

GIROUX, Henry. *Jovens, diferença e educação pós-moderna*. In.: CASTELLS, Manuel (et al.). *Novas perspectivas em educação*. Trad. Juan Acuña. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 63-86.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

HABERMAS, Jürgen. _____. *Dialética e hermenêutica*. Tradução: Álvaro Valls. Porto Alegre: L & PM, 1987.

_____. *Técnica e ciência como “ideologia”*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987a.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução: Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. *Comentários à Ética do Discurso*. Tradução: Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madri: Taurus, 1998a.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Madri: Taurus, 1998b.

_____. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução: Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A ética da discussão e a questão da verdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Tópicos)

_____. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004a.

_____. *A inclusão do outro*. Trad. George Sperber, Paulo Astor Soethe, Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola 2004b.

HELL, Victor. *A idéia de cultura*. Trad. Halumi Tateyama Takahashi. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Universidade Hoje).

HERMANN, Nadja.. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. *Pluralidade e ética em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre)

_____. *Ética e estética: a relação quase esquecida* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. (Col. Filosofia).

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo Meneses, JoséNogueira Machado (col.). Petrópolis: Vozes, 1992. Parte II.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Editora àtica, 2000.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trtsd. Francisco Cock Fontanella. 4^a ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. Trd. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2005

LYOTARD, Jean François. *O pós-moderno*. Tradução: Ricardo Correia Barbosa, 3. ed. (2. reimpr.). Rio de Janeiro: José Olympio,1990.

MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1996.

MARCONDES, Danilo. *A pragmática na filosofia contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. ,2005.

MILL, John Stuart. *O utilitarismo*. Trad. Alexandre Braga Massella. São Paulo: Editora ILUMINURAS LTDA. 2000.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras incompletas*. Trad. e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).

OLIVEIRA, Manfredo A. (Org.). *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Reviravolta lingüístico – pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2001.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. *A epistemologia Genética/Sabedoria e ilusões da filosofia...* Trad. de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E. Di Pietro. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Col. Os Pensadores.

_____. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Trad. Jane Faleck, Flávio dotti Cesa. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1995.

_____. *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. Manuel Campos. São paulo: Martins Fontes, 1999.

PRESTES, Nadja H. *Educação e realidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RAWLS, John. *Uma teoria d justiça*. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do Iluminismo*. 1ª edição e 8ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre a hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

____. *Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002. 216 p.

____. *Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade*. Santa Cruz: EDUNISC, 2004.

TUGENDHAT, Ernest. *Lições sobre a ética*. Trad. Grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; revisão e organização da tradução Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. 6ª. Ed. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2005.

VALLS, Álvaro L. M. *O que é ética?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Trad. João Dell' Anna. 28ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 304p.

VATTIMO, Gianni. *A filosofia e o declínio do Ocidente*. In: MARTINS, Francisco M.; SILVA, Juremir M. da. (Orgs). *Para navegar no século 21: Tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2000, p. 55-69.

VELASCO, Sírio Lopez. *Fundamentos lógico-lingüísticos da ética argumentativa*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: editora Martin Claret Ltda., 2006.

